

Anu Nukarinen & Sanni Pakanen

”KOSKA NE ON TYTTÖ JA POIKA”

Lasten käsityksiä sukupuolesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Elokuu 2019

TIIVISTELMÄ

Anu Nukarinen & Sanni Pakanen: "Koska ne on tyttö ja poika" – lasten käsityksiä sukupuolesta
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustiede
Elokuu 2019

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa alle kouluikäisten lasten sukupuolikäsityksistä ja haastaa kaikkia varhaiskasvatuksen parissa työskenteleviä pohtimaan niitä ja niiden merkitystä. Suhtaudumme sukupuolistereotyyppioihin haitallisina ajatusrakenteina, jotka saattavat rajoittaa jokaisen mahdollisuuksia toimia ja olla oma itsensä. Tutkimuksellamme haluamme omalta osaltamme osallistua keskusteluun sukupuolen tasa-arvosta ja edistää vahingollisten sukupuolistereotyyppien purkamista.

Tutkimuksemme teoreettisena viitekehyksenä olemme käyttäneet aiempaa tutkimusta sukupuolistereotyyppioista ja draamakasvatuksesta, jota olemme käyttäneet tutkimukssamme aineistonkeruumenetelmänä. Ohjasimme tutkimukseen osallistuneille lapsille neljän kerran mittaisen prosessidraaman, jossa sukupuolta käsiteltiin erilaisista näkökulmista. Tutkimuksen osallistui yhteensä 11 lasta, jotka olivat iältään 6–7-vuotiaita. Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullista lapsinäkökulmasta feminististä tutkimusta, ja aineistomme analysoinnissa käytimme teoriaohjautuvaa sisällönanalyysia. Tutkimuskysymyksemme tässä tutkimuksessa olivat:

- 1) Minkälaisia ovat lasten käsitykset työstä ja pojasta?
- 2) Miten lapset suhtautuvat hahmoon, jonka sukupuolen määrittely ei ole yksiselitteistä?

Tässä tutkimuksessa henkilön sukupuolen määrittäminen vaikutti olevan tutkittaville lapsille tärkeää. Tutkimukssamme lapset pitivät tyttöjä ja poikia keskenään erilaisina niin ulkonäön, kiinnostuksen kohteiden, elekielen kuin luonteenpiirteidenkin osalta, ja heidän tapansa määrittellä näitä eroja olivat pitkälti kulttuuristen sukupuolistereotyyppien mukaisia. Vaikka tutkimukseemme osallistuneilla lapsilla oli stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolesta, he olivat toisaalta kuitenkin valmiita hyväksymään myös stereotyyppien rikkomista. Erot sukupuolten välillä eivät tulostemme mukaan ole aukottomia, ja lapset toivat esille useita tilanteita, joissa sukupuolistereotyyppioita on rikottu jollain tavalla. Myös lasten suhtautuminen sukupuolistereotyyppioihin vaikutti olevan yksilöllistä. Erot sukupuolten välillä voivat olla pieniä, mutta omissa tuloksissamme ne näyttäytyivät kuitenkin merkityksellisinä sen kautta, että ne saattavat aiheuttaa kiusaamista lasten välillä ja rajoittaa lapsen toiminnan mahdollisuuksia. Eteenkin pojan feminiinisyyttä aiheutti lapsissa huvittuneisuutta. Pidämme tuloksissamme olennaisena myös sitä, että vaikka lapset puhuivat tutkimukssamme usein tyttöjen ja poikien asioista, heidän tuntui kuitenkin olevan vaikeaa tarkemmin määrittellä ja pohtia niitä. Kokonaisuudessaan tuloksemme kertovatkin meille eteenkin sen, että lapset pitävät tyttöjä ja poikia joillain tavoilla erilaisina, mutta näiden erojen tiedostaminen voi olla lapsille vaikeaa. Tuloksemme vahvistavat käsitystämme siitä, että sukupuoleen liittyvien kysymysten käsittely on lasten kanssa tärkeää.

Avainsanat: sukupuolistereotyyppiä, sukupuolten tasa-arvo, draamakasvatus, prosessidraama, varhaiskasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 SUKUPUOLI	7
2.1 SUKUPUOLEN KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ	7
2.2 TIETOA SUKUPUOLISTEREOTYPIOISTA	9
2.2.1 <i>Minkälaisia sukupuolistereotypiat ovat?</i>	10
2.2.2 <i>Sukupuolistereotypiat syntyvät varhaisessa iässä</i>	13
2.2.3 <i>Sukupuolistereotypiat rakentuvat vuorovaikutuksessa</i>	14
2.2.4 <i>Sukupuolistereotypiat vaikuttavat ajatteluun ja toimintaan</i>	15
3 DRAAMAKASVATUS.....	19
3.1 DRAAMAKASVATUS - MUUTAKIN KUIN NÄYTTELEMISTÄ	19
3.2 MITEN DRAAMASSA OPITAAN?	21
3.3 MITÄ DRAAMASSA OPITAAN?	23
3.4 PROSESSIDRAAMA.....	24
3.5 PROSESSIDRAAMAN VAIKUTTAVUUS SUKUPUOLEEN	26
3.6 AIEMPAA TUTKIMUSTA SUKUPUOLESTA JA DRAAMASTA.....	27
3.6.1 <i>Sukupuolen käsittelyä draaman keinoin</i>	27
3.6.2 <i>Tutkimusta lasten sukupuolikäsityksistä</i>	28
4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
4.1 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	33
4.2 AINEISTONKERUUMENETELMÄ	36
4.2.1 <i>Miksi käytämme draamakasvatusta?</i>	36
4.2.2 <i>Miksi tutkimme kuusivuotiaita?</i>	38
4.2.3 <i>Mitä teemoja käsitelimme lasten kanssa?</i>	39
4.2.4 <i>Draamatoiminnan yleisiä periaatteita</i>	40
4.3 AINEISTON ANALYYSI	42
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	45
5.1 TYTÖT JA POJAT OVAT ERILAISIA.....	45
5.1.1 <i>Ulkonäkö</i>	45
5.1.2 <i>Kiinnostuksen kohteet ja taidot</i>	48
5.1.3 <i>Luonteen piirteet ja kehonkieli</i>	51
5.1.4 <i>Erojen selittäminen on vaikeaa</i>	52
5.2 "KAIKKI VOI [SILTÄ] TEHDÄ KAIKKIA JUTTUJA"	52
5.3 MUTTA JOITAIN RAJOJA ON KUITENKIN OLEMASSA?	55
5.4 KÄSITYKSET SUKUPUOLESTA OVAT YKSILÖLLISIÄ	56
5.5 KYSYMYKSIÄ HERÄTTÄVÄ MYRSKY	57
6 POHDINTA.....	60
6.1 SUKUPUOLISTEREOTYPIAT OVAT OSA LASTEN AJATTELUA	60
6.2 MITÄ OPIimme KASVATTAJINA?	63
6.3 JATKOTUTKIMUSKYSYMYKSET	64
6.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	65
6.4.1 <i>Eettisyys</i>	65
6.4.2 <i>Luotettavuus</i>	68
7 LÄHTEET	73

1 JOHDANTO

Kun pohdimme aihetta tutkimuksellemme kysymys sukupuolesta ja siihen liittyvästä epätasa-arvosta ei jättänyt meitä rauhaan. Valitsimme aiheeksemme juuri lasten käsitykset sukupuolesta, koska olemme varhaiskasvatuksen opettajia, eikä lasten sukupuolikäsityksiä ole juurikaan tutkittu Suomessa.

Työssämme varhaiskasvatuksen opettajina törmäämme sukupuoleen liittyviin kysymyksiin lähes päivittäin. Lapset pohtivat, voiko poika leikkiä nukeilla, ja tytöt kieltäytyvät laskemasta sinisellä pulkalla, koska pitävät sitä ”poikien värisenä”. Lapset tuntuvat olevan sitä mieltä, että tytöt ja pojat ovat keskenään erilaisia, ja vastakkaiselle sukupuolelle kuuluvia asioita saatetaan pitää jopa vastenmielisinä. Nämä lasten arkiset sukupuolistereotyytiat voivat kuulostaa merkityksettömiltä, mutta ne voidaan nähdä myös osana suurempaa ilmiötä. Sukupuolen mukainen erottelu voi vaikuttaa hyvinkin paljon lapsen elämään nyt ja tulevaisuudessa. Käsitykset siitä, mitä pidetään millekin sukupuolelle sopivana, saattavat vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaisten harrastusten pariin lapsi hakeutuu ja myöhemmin hänen tekemiinsä valintoihin koulutuksessa ja työelämässä (Jääskeläinen ym. 2015, 10; Ylitapio-Mäntylä 2012a, 23). Käsitykset sukupuolesta voivat vaikuttaa siihen, mitä ihminen pitää itselleen mahdollisena (Teräs 2005, 59, 64), ja kuinka hän toimii toisten kanssa vuorovaikutuksessa (ks. esim. Golombok & Fivush 1995, 16–17, 23–27; Vilka 2010, 114). Sillä, mitä ajattelemme sukupuolesta, on merkitystä.

Työssämme varhaiskasvatuksen opettajina meiltä odotetaan lasten tasa-arvoista kohtaamista sukupuolesta riippumatta. Kasvattajina meillä on vastuu kohdella lapsia sukupuolisensitiivisesti, sillä varhaiskasvatuksen (2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa meiltä edellytetään sukupuolisensitiivisyyden tiedostamista ja sen mukaisen toiminnan toteuttamista. (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 16, 19, 30–33, 39; esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15.) Esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) todetaan, että esiopetuksen tehtävänä on ”edistää

lasten mahdollisuuksia kehittää kykyjään ja tehdä valintoja ilman sukupuolesta johtuvia ennakko-odotuksia ja rajoituksia”. Jokaisella lapsella on oikeus olla oma itsensä ja oikeus tulla kohdatuksi yksilönä. Käytännössä asiat eivät aina kuitenkaan toteudu näin. Varhaiskasvatuksen arjessa toimitaan sukupuolistereotyyppien mukaan sitä monesti tiedostamatta (Ylitapio-Mäntylä 2012b, 77). Tämän muuttamiseksi kasvattajien olisi kyettävä tarkastelemaan kriittisesti omia sukupuoleen liittyviä käsityksiään ja sitä, miten ne vaikuttavat hänen toimintaansa opetustyössä. Parhaimmillaan sukupuolisensitiivinen kasvattaja onnistuu toiminnallaan tukemaan sukupuolisensitiivisen ajattelun kehittymistä myös lasten keskuudessa, mikä on tasa-arvon ja lasten hyvinvoinnin edistämisen kannalta merkityksellistä. (Paumo 2012, 141, 148, 155–156.)

Tutkimusaiheena sukupuoli on hyvinkin ajankohtainen, sillä se on ollut mediassa esillä useasti tämän ja viime vuoden aikana. Kirjoitusten aiheina ovat olleet muun muassa sukupuolineutraalius ja -sensitiivisyys, sukupuolten tasa-arvo, sukupuolen moninaisuus, tasa-arvotyö kouluissa ja päiväkodeissa ja ylipäätään yhteiskuntamme sukupuolinormit eri näkökulmista (Assulin 2019; Heikinmatti 2019; Korhonen 2019; Koskinen 2019; Nurminen 2019; Terävä 2018a; Terävä 2018b; Terävä 2018c; Äijö 2019). Mielestämme onkin tärkeää, että keskustelu sukupuolen ympärillä on aktiivista, ja haluamme omalla tutkimuksellamme olla lisäämässä sitä. Näiden kysymysten pohdinta on merkityksellistä, sillä vaikka erot sukupuolen välillä ovat esimerkiksi Pohjoismaissa kaventuneet, sukupuolten välistä epätasa-arvoa on silti edelleen olemassa näissäkin yhteisöissä (Julkunen 2010, 9–13, 224). Suomessa sukupuolten tasa-arvoon liittyviä haasteita on havaittu muun muassa johtajuudessa, työelämässä, vanhemmuudessa, turvallisuuden kokemuksissa ja koulutukseen liittyvissä kysymyksissä. Kapeat sukupuolikäsitykset voivat aiheuttaa myös kiusaamista, yksinäisyyttä, syrjäytymistä ja jopa itsemurhia. (Jääskeläinen 2015, 9–14.) Liian tiukat sukupuolikäsitykset ovat kaikille vahingollisia (Alasaari & Katainen 2016, 16), ja sukupuolten välisten erojen liioittelu auttaa ylläpitämään epätasa-arvoa ihmisten välillä (Bussey & Bandura 1999, 683). Siksi olisikin pysähdyttävä miettimään, millä tavoin ja miksi ajatella eri sukupuolten edustajien olevan keskenään erilaisia. Tässä tutkimuksessa käsittelemme tätä aihetta yhdessä lasten kanssa. Tutkimuksellamme haluamme omalta osaltamme osallistua keskusteluun sukupuolen tasa-arvosta ja edistää vahingollisten sukupuolistereotyyppien purkamista.

2 SUKUPUOLI

2.1 Sukupuolen käsitteen määrittelyä

Sukupuolen käsitteelle ei ole olemassa yhtä tieteellisesti täsmällistä määritelmää (Honkanen 2013, 62). Tutkimuksessa se on ymmärretty muun muassa roolina, erona, toistona, tapana, tuotettuna, sopimuksena, hierarkiana, biologiana, diskurssina, instituutiona ja identiteettinä (Julkunen 2010, 10), ja tarjolla olevien jäsenysten lisäksi myös uusien näkökulmien löytäminen on aina mahdollista (Juvonen 2016, 53).

Tässä työssä käsitämme sukupuolen sosiaalisesti tuotettavana erona ihmisten välillä. Suhtaudumme sukupuoleen sosiaalisena konstruktiona, eli käsitteenä tai ilmiönä, johon liittyvät määrittelyt ja merkitykset ovat ihmisen kehittämiä. Sukupuoli tehdään todelliseksi ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja käsitteet siitä voivat täten aina myös muuttua. (Vance 2011, 24–26.) Sukupuolen sosiaalinen rakentuminen voidaan ymmärtää erilaisilla tavoilla (Tripodi 2014, 14). Määrittelyissä olennaisessa asemassa ovat biologisen ja sosiaalisen sukupuolen käsitteet ja niiden suhteet toisiinsa (Wharton 2011, 12–15).

Biologisen (sex) ja sosiaalisen sukupuolen (gender) käsitteiden käyttö alkoi yleistyä feministisessä tutkimuksessa 1960–1970-luvuilla (Rossi 2010, 22), ja niiden käytöstä muodostui pian olennainen osa feminististä sukupuolen teoriaa (Liljeström 1996, 114–115). Käsiteparilla pyrittiin erottamaan toisistaan sukupuolen biologiset ominaisuudet ja se, kuinka myös sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät ovat osa sukupuolen määrittelyä (Rossi 2010, 22). Jaon alkuperäisenä tarkoituksena oli haasta ajatus luonnosta naisen ”kohtalona” (Tripodi 2014, 13), ja sen pääperiaatteet ovat sosiaalitieteissä edelleen laajasti käytettyjä (Ryle 2011, 6).

Biologisen ja sosiaalisen sukupuolen käsiteparissa biologisella sukupuolella tarkoitetaan sukupuolta määrittäviä fysiologisia eroja ja sosiaalisella sukupuolella sukupuoleen liittyviä ominaisuuksia, jotka ovat sosiaalisesti tuotettavia, opittavia ja historiallisesti muuttuvia. Biologinen sukupuoli tekee ihmisistä naaraita ja

koiraita jotka oppivat, kuinka heidän tulee toimia naisina ja miehinä. Tästä näkökulmasta naisiksi ja miehiksi tullaan omaksumalla sosiaaliset normit, joita sukupuoleen liitetään. Sosiaalisen sukupuolen käsite ohjaakin tarkastelemaan sukupuolta esimerkiksi siihen liittyvien normien, roolien, käytösmallien, uskomusten ja hierarkioiden näkökulmista. (Tripodi 2014, 13–14, 47–48; Wienclaw 2011, 15–16.) Asetelmassa sosiaalinen sukupuoli on kulttuurinen tulkinta biologisen sukupuolen merkityksestä (Wienclaw 2011, 16). Biologinen sukupuoli nähdään tällöin muuttumattomana todellisena lähtökohtana, jonka varaan sosiaaliset sukupuolet rakennetaan yhteisöissä (Ryle 2011, 6, 8).

1990-luvulle tultaessa ajatus biologisen sukupuolen todellisuudesta alkoi kuitenkin saada osakseen kritiikkiä (Liljeström 1996, 118–120). Joidenkin tutkijoiden mukaan myös sukupuolen biologiaa tulisi tarkastella sosiaalisen sukupuolen kaltaisena sosiaalisena konstruktiona, eli heidän mukaansa myös tavat luokitella tai lukea ihmisen biologiaa ovat ihmisen kehittämiä. Näkökulmaa voi auttaa ymmärtämään esimerkiksi se, että biologisen sukupuolen määrittelytavat ovat vaihdelleet ajan myötä tai se, että joissain kulttuureissa sukupuolia ajatellaan kahden sijaan olevan useampia. (Ryle 2011, 9; Tripodi 2014, 41, 44–45, 50–53.) Tästä näkökulmasta biologinen sukupuoli on itseasiassa aina osa sosiaalista sukupuolta (Ryle 2011, 9). Tunnetuin näkökulmaa edustavat teoria lienee Butlerin teoria sukupuolen performatiivisuudesta, jossa sukupuolta tarkastellaan toistuvina ruumiillisina ja kielellisinä esityksinä, performatiiveina, joiden jatkuva toistaminen vain tuottaa vaikutelman luonnollisista ”todellisista” sukupuolista (Butler 2006, 55–56, 92, 233–236).

Länsimaissa ajatus kahden biologisen sukupuolen todellisesta olemassaolosta on hyvin yleinen ja yhteiskuntamme ovat sukupuolikäsityksiltään tyypillisesti cis-normatiivisia ja binäärisiä. Kaikkien odotetaan lähtökohtaisesti olevan sosiaaliselta, kokemukselliselta ja biologiselta sukupuoleltaan joko naisia tai miehiä syntymässä määritellyn sukupuolensa mukaan. (Tripodi 2014, 40–41; Wharton 2011, 11–12, 14.) Ruumiiltaan tai kokemuksellisesti jotain muuta edustaviin inter-, trans- ja muunsukupuolisiin henkilöihin suhtaudutaan myös Suomessa sukupuolivähemmistöinä (Valojää 2018, 2–7, 11). Mallit sukupuolesta naisena ja miehenä ovat kulttuurisesti normatiivisia ja siten niitä, joita vasten kaikki joutuvat sukupuoltaan peilaamaan, vaikka oma kokemus sukupuolesta ei vastaisi niitä. Oma sukupuoli-identiteettiä ja käsitystä sukupuolesta rakennetaan aina oman

kasvuympäristön viitekehyksessä (Vilkka 2010, 111). Siksi oletamme sukupuolen binäärisen mallin heijastuvan myös tähän tutkimukseen osallistuvien lasten käsityksiin sukupuolesta. Tämän takia puhumme työssämme sukupuolesta tyttönä ja poikana, naisena ja miehenä. Oletamme tytön, pojan, naisen ja miehen olevan lapsille tuttuja sukupuoleen liittyviä käsitteitä, ja tavoitteemme on työssämme tutkia lasten niihin liittämiä merkityksiä.

Tässä tutkimuksessa käsitämme sukupuolen ilmiönä, jossa vähintäänkin paljon on sosiaalisesti tuotettua ja ihmisten itsensä määrittelemää. Ajattelemme, että tavat ilmaista sukupuolta ja liittää siihen erilaisia merkityksiä ovat ihmisten kehittämiä. Käsitykset sukupuolesta voivat näin aina myös muuttua. Uusia sukupuolta määrittäviä diskursseja voidaan luoda toistamalla sukupuolta toisin, vallitsevista normeista poikkeavalla tavalla (Juvonen 2016, 51). Sukupuoleen tulisikin suhtautua kriittisesti eikä arjen itsestään selvyyttenä. Meidän tulisi pyrkiä tiedostamaan, mihin kaikkeen sukupuoli vaikuttaa elämässämme ja kyseenalaistaa, missä kaikessa ja miksi sukupuolella ajatellaan olevan merkitystä.

2.2 Tietoa sukupuolistereotypioista

Sukupuolen sosiaaliseen rakentumiseen liittyy olennaisesti ajatus sukupuolen normatiivisuudesta (ks. esim. Juvonen 2016, 44–53; Paechter 2007, 14–15, 23, 40). Sukupuoli tuottaa odotuksia ihmisen ominaisuuksista ja toimintatavoista, ja nämä odotukset ohjaavat sitä, miten sukupuoli vaikuttaa jokaisen elämään (Kågesten ym. 2016, 2–3). Tämä normien ja sääntöjen maailma on se, josta päätimme sukupuolta omassa työssämme lähestyä.

Sukupuoleen kohdistuvista odotuksista on tutkimuksessa käytetty aiemmin muun muassa sukupuolinormien, -roolien ja -stereotyyppien käsitteitä. Nämä kaikki kuvaavat sitä, kuinka saman sukupuolen edustajilla oletetaan olevan jotain yhteistä ja eri sukupuolten edustajia pidetään keskenään erilaisina. (ks. esim. Bian, Leslie & Cimpian 2017; Eagly & Wood 2012; Heyman & Legare 2004; Yu ym. 2017.) Omassa työssämme päätimme käyttää teoreettisena lähtökohtanamme sukupuolistereotypian käsitettä, koska löysimme siihen liittyen paljon tutkimusta sukupuoleen kohdistuvista odotuksista ja tutkimusta on käsitteen kautta tehty paljon myös lasten parissa. Tutkimuksessa on tarkasteltu esimerkiksi sitä, minkälaisia sukupuolistereotypiat ovat, kuinka ne syntyvät ja mitä vaikutusta niillä

on ihmisen elämään. Sukupuolistereotypioihin perehtyminen avaa yhden näkökulman siihen, miksi lasten sukupuolikäsitysten tutkiminen ja sukupuolen käsittely lasten kanssa on tärkeää.

2.2.1 Minkälaisia sukupuolistereotypiat ovat?

”Sukupuolistereotypioilla tarkoitetaan uskomuksia erilaisten piirteiden, tapojen, kykyjen ja toimintojen liittymisestä ihmisiin heidän sukupuolensa perusteella” (Haataja, Lahelma & Saarnivaara 1989, 22). Ne ovat kaavamaisia yleistyksiä siitä, minkälaisia naiset tai miehet yleensä ovat ja ne luovat käsitystä naisista ja miehistä yhtenäisinä ihmisryhminä (Vilkka 2010, 112). Sukupuolistereotypiat kuvaavat, minkälaisia naiset ja miehet ovat, minkälaisia heidän tulisi olla, ja minkälainen toiminta ja käyttäytyminen on heille hyväksyttävää (Skočajić ym. 2019, 1–2). Sukupuolistereotypiat ”ovat kulttuurisia, suhteellisia ja muuttuvia, vaikka ne eri kulttuureiden välillä vaikuttavatkin hämmästyttävän yhteneväisiltä” (Vilkka 2010, 112–113).

Sukupuolistereotypioiden ytimen muodostavat käsitykset siitä, että naiset ja miehet ovat keskenään erilaisia ja että miehiin liitettävät maskuliiniset ominaisuudet ovat monesti naisiin liitettäviä feminiinisiä ominaisuuksia arvostetumpia (Ridgeway & Correll 2004, 513, 527). Maskuliinisuutta ja feminiinisyyttä – tai naisia ja miehiä – pidetään toistensa vastakohtina (Julkunen 2010, 23), ja miehet nähdään pätevämpinä asioissa, joilla on ”merkitystä” (Ridgeway & Correll 2004, 513). Yleisesti stereotypiat ilmaisevatkin ryhmien välille luotuja eroja ja arvostuksia, ja niiden avulla yritetään ylläpitää selkeitä rajoja ihmisryhmien välillä (Vilkka 2010, 112).

Sukupuolistereotypioiden lähtökohdaksi tunnistetaan useissa kulttuureissa jako, jossa miehet nähdään aktiivisina toimijoina (agentic / instrumental) ja naiset ihmissuhde- ja tunnekeskeisinä (communal / relational) (Zemore, Fiske & Kim 2000, 209). Jako toistuu psykologisten piirteiden lisäksi myös esimerkiksi sosiaalisiin rooleihin, ulkonäköön ja osaamiseen liittyvissä odotuksissa (Kite, Deaux & Haines 2008, 207–208). Tyypillisiä naisiin liitettäviä ominaisuuksia ovat monesti esimerkiksi tunteellisuus, passiivisuus, ymmärtäväisyys, epäitsekkyys, yhteisöllisyys, empaattisuus, iloisuus, ahkeruus, sirous, kauneus, kotitöiden tekeminen, taiteellisuus ja hyvät kielelliset taidot. Maskuliinisena puolestaan pidetään muuan

muassa johtajuutta, loogisuutta, kilpailullisuutta, rationaalisuutta, tunteiden hallintaa, aggressiivisuutta, urheilullisuutta, itsenäisyyttä, fyysistä voimaa ja älykkyyttä. (Kite ym. 2008, 207–208; Prentice & Carranza 2002, 269–270.) Tämä perusjako vaikuttaa tutkimusten mukaan myös ajallisesti varsin pysyvältä, vaikka yhteiskunnalliset muutokset ovat lisänneet tasa-arvoa naisten ja miesten välillä (Ridgeway & Correll 2004, 527–528). Miehet nähdään edelleen naisia aktiivisempina ja naiset miehiä ihmissuhde- ja tunnekeskeisempinä, vaikka käsitykset naisten toimijuudesta ovat lisääntyneet ja erot sukupuolistereotyyppioissa näin osittain kaventuneet ajan myötä (Kite ym. 2008, 208–209).

Niin kutsuttujen ”yleisten” sukupuolistereotyyppien lisäksi ihmiset muodostavat sukupuolista myös stereotyyppisiä alakategorioita, joissa käsitykset naisesta ja miehestä sekoittuvat käsityksiin muun muassa seksuaalisuudesta, etnisyydestä ja sosioekonomisesta asemasta. Kaikkien naisten ja miesten ei oleteta olevan keskenään samanlaisia, vaan stereotyyppiat esimerkiksi perheellisistä, valkoihoisista, tummaihoisista, keskiluokkaisista, uraa tekevistä tai alempiin sosioekonomisiin ryhmiin kuuluvista naisista ja miehistä ovat erilaisia. (Kite ym. 2008, 209–211; Zemore ym. 2000, 210–211.) Esimerkiksi uranaisia pidetään monesti älykkäinä, osaavina ja päämäärätietoisina, homoseksuaalisia naisia maskuliinisia ja kotiäitejä hoivaavina ja lämpiminä. Kaikkiaan sukupuolistereotyyppien alakategorioita on tutkimuksissa tunnistettu yli 200. Tutkijat ovat todenneet myös, että sukupuolistereotyyppioihin liittyy monesti sekä positiivisia että negatiivisia piirteitä, kuten että naiset ovat toisia huomioivia mutta epäpäteviä tai että feministinaiset ovat aikaansaavia ja älykkäitä mutta samalla myös itsepäisiä ja vähemmän lämpimiä. Vastapareina stereotyyppisissä luokitteluissa toimivatkin monesti rationaalisuuteen ja toimijuuteen ja tunne-elämän lämpöön liittyvät tekijät. Jos toista on paljon, toista on vastaavasti vähemmän. (Kite ym. 2008, 209–211.) Seuraavan sivun taulukkoon yksi olemme koostaneet joitain yleisiä feminiinisiä ja maskuliinisia sukupuolistereotyyppioita erityisesti lasten näkökulmasta.

FEMINIININEN	
Adjektiivit	Leikit & harrastukset
heikko	hiljaiset leikit
hiljainen	prinsessaleikit
ujo	nukkeleikki
auttavainen	kotileikki
ahkera	kokkaus
vetäytyvä	aerobic
kiltti	shoppailu
arka	kauneusleikit
tunteet ylikorostuvat	Barbie-leikki
empaattinen	askartelu
herkkä	piirtäminen
alistuva	lukeminen
vaaleanpunainen	laulaminen
kirkkaat värit	tanssiminen
	pukeutumisleikki
Pukeutuminen & ulkonäkö	tekstiilityö
hame	ratsastus
korkeakorkoiset kengät	keijukaisleikki
kaunis	hoivaaminen
pitkä tukka	rakkaustarinat
meikkaa	
laiha	kiinnostunut pojista

MASKULIININEN	
Adjektiivit	Leikit & harrastukset
vahva	äänekkäät leikit
puhelas	tiedeleikki
rohkea	rakennuspalikat
määrätietoinen	tietokonepelit
itsenäinen	väkivaltaiset leikit ja pelit
älykäs	korjausleikit
reipas	sotaleikki
villi	toimintafiguurit
aggressiivinen	legoleikki
vaikeaa ilmaista tunteita	palloleikit
urheilullinen	ulkopelit
valta	supersankarit
teoreettinen	urheilujoukkueet
sininen	tekninen työ
tummat värit	joukkuelajit
	shakki
Pukeutuminen & ulkonäkö	univormut
housut	ajoneuvot
ulkonäkö ei ole kovin tärkeää	toiminnalliset leikit
komea	jalkapallo
lyhyt tukka	
lihaksikas	kiinnostunut tytöistä

TAULUKKO 1. Yleisiä feminiinisiä ja maskuliinisia sukupuolistereotypioita (Brown & Stone 2018, 122–131; Goble ym. 2012, 449; Kågesten ym. 2016; Liben ym. 2002, 114–119; Murnen 2018, 190–202; Prentice & Carranza 2002, 269–270; Teräs 2005, 62; Tobin ym. 2010, 611; Ylitapio-Mäntylä 2012a, 25).

2.2.2 Sukupuolistereotyytiat syntyvät varhaisessa iässä

län ja etnisyyden ohella sukupuoli on yksi ensimmäisistä luokista, joilla lapset oppivat erottamaan ihmisryhmiä. Syyksi tähän on tarjottu tämän luokittelun helppoutta. Sukupuolen kategoriaan vaikuttaa sisältyvän vain kaksi toisensa poissulkevaa vaihtoehtoa, ja merkkejä sukupuolesta on kaikkialla lapsen ympäristössä. (Zemore ym. 2000, 207, 213–215.) Joidenkin tutkijoiden mukaan ihmisten luokittelu sukupuolen perusteella ei olekaan ihmiselle luontaista, vaan sosiaalisen todellisuutemme rakenteesta johtuvaa. Lapset oppivat kiinnittämään sukupuoleen huomiota, koska sillä vaikuttaa olevan merkitystä. (Ryle 2011, 132–134.)

Tutkimusten mukaan lapset oppivat erottamaan sukupuolet toisistaan jo muutaman kuukauden iässä ja alkavat luokitella itseään sukupuolen perusteella noin 2-vuotiaina. (Martin, Ruble & Szkrybalo 2002, 918–922). Lasten sukupuoli-käsitykset rakentuvat vaiheittain ja ne rikastuvat hiljalleen lapsen kasvaessa ja kehittyessä. Noin kolmen vuoden iässä lapsilla on sukupuolittuneita käsityksiä muun muassa leluista, väreistä, vaatteista, käyttöesineistä, kotitöistä ja ulkonäöstä, ja noin viiden vuoden ikään mennessä he pitävät eri sukupuolten edustajia myös psykologisilta piirteiltään erilaisina. (Skočajić ym. 2019, 2; Zemore ym. 2000, 209–210.)

Myös lapsilla jako aktiivisesti toimiviin miehiin ja ihmissuhde- ja tunnekeskeisiin naisiin on ohjaa sukupuolistereotyypioiden jäsentämistä. Lasten mielestä pojat ovat tyypillisesti esimerkiksi voimakkaita ja tytöt heikkoja (yksi toimijuuden ulottuvuuksista) tai tytöt kilttejä ja pojat ilkeitä (yksi ihmissuhdetaitojen ulottuvuuksista). Lasten sukupuolistereotyypioissa pojat ovat nopeampia, kovempia ja taipuvaisempia fyysisen voiman käyttöön ja tytöt poikia puheliaampia, avuttomampia ja kiinnostuneempia kotitöistä. (Zemore ym. 2000, 209–210.) Jako näkyy myös siinä, kuinka kuvaillessaan toisia lapsia lapset puhuvat tytöistä enimmäkseen ulkonäköön ja pojista enimmäkseen toimintaan liittyvin käsittein. Tytöt pitävät vaatteista ja laittautumisesta, pojat painista ja toiminnallisista mielikuvitusleikeistä. (Halim & Ruble 2010, 500.) Tutkijat ovat havainneet myös, että tyypillisesti lapset ”tietävät” enemmän asioita omasta kuin vastakkaisesta sukupuolesta ja että yleisesti tytöt ”tietävät” pojista enemmän kuin pojat tytöistä. Edellinen on yhdistetty maskuliinisuuden suurempaan kulttuuriseen arvostukseen, minkä seurauksena

tyttöjen on poikia kannattavampaa kiinnittää vastakkaisen sukupuolen toimintaan huomiota. (Golombok & Fivush 1995, 110.)

Lasten usko sukupuolistereotyyppien todenmukaisuuteen on monien tutkimusten voimakkainta noin kuuden vuoden iässä (Halim & Ruble 2010, 501; Martin & Ruble 2004, 68–69; Skočajić ym. 2019, 2). Noin esikouluikäisille lapsille eri sukupuolten edustajat ovat erilaisia ihmisiä ja he uskovat ihmisten välisten erojen johtuvan monessa kohtaa sukupuolesta. He uskovat, että on olemassa ”tyttöjen ja poikien asioita”, ja he pitävät sukupuolistereotypian mukaista toimintaa jokaiselle monesti myös moraalisesti oikeana vaihtoehtona. Näkemys kuitenkin tyypillisesti muuttuu lapsen ajattelun kehittyessä. Vaikka lasten tieto sukupuolistereotyyppioista lisääntyy lapsen kasvaessa, lasten suhtautuminen niitä kohtaan muuttuu tavallisesti joustavammaksi ajan myötä. (Halim & Ruble 2010, 501–502, 506–507.) Lapset oivaltavat esimerkiksi, että vaikka jotakin toimintaa tyypillisesti suorittavat jonkin sukupuolen edustajat, se ei tarkoita, että se olisi muiden sukupuolten edustajilta kiellettyä (Tobin ym. 2010, 609). Alle kouluikäisillä lapsilla sukupuoli on ominaisuus, jonka avulla he tekevät asioista paljon oletuksia ja päätelmiä ja vasta hieman vanhempina he alkavat paremmin huomioida sitä, että kaikki tytöt ja pojat eivät ole keskenään samanlaisia (Golombok & Fivush 1995, 129).

2.2.3 Sukpuolistereotyyppiat rakentuvat vuorovaikutuksessa

Ihmisten käsitykset sukupuolesta rakentuvat heidän toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, mitä on tutkittu esimerkiksi sosiologian piiriin kuuluvalla sukupuolisosialisaation käsitteellä (Ryle 2011, 119–120, 128). Sosialisatioprosessin myötä ihmiset oppivat, mitä sukupuolisena oleminen tarkoittaa ja heille syntyy käsityksiä siitä, minkälaiset ominaisuudet ovat sukupuolittain yleisiä ja arvostettuja.

Sukupuolisosialisaatioon vaikuttavat monet eri tekijät, ja se tulisi John ym. (2017) mukaan ymmärtää laajana ja elinikäisenä, mikrotasolta makrotasolle ulottuvana moniulotteisena vuorovaikutusprosessina yksilön ja yhteisön välillä. Keskeisiä prosessissa vaikuttavia toimijoita ovat lapsen vanhemmat ja ystävät ja myöhemmin myös esimerkiksi koulu ja varhaiskasvatusympäristöt, harrastukset, media, työyhteisö sekä puoliso ja muut ihmiset, joiden kanssa yksilö on tekemisissä. Heidän kautta yhteisön (tai yhteisöjen) arvot ja rakenteet tulevat osaksi

yksilön elämänpiiriä. Prosessissa vaikutteet voivat toisaalta kulkea myös yksilöstä yhteisön suuntaan, sillä toistamalla sukupuoltaan jokainen tarjoaa siitä itse toisten käyttöön esimerkkejä. Nämä voivat olla myös yhteisön sukupuolikäsityksiä uudistavia. (John ym. 2017, 7–23.)

Kolme keskeistä mekanismia, joiden kautta ihmisen ajatellaan omaksuvan sukupuoleen liittyvää informaatiota ovat vahvistaminen, mallioppiminen ja itsesosialisaatio. Nämä kaikki vaikuttavat sukupuolikäsitysten rakentumiseen yhdessä. (Ryle 2011, 128–135.) Tiivistettynä stereotyyppien kehittymiseen vaikuttavat siis yksilön kohtaamat mallit sukupuolesta, ja se, minkälaisesta toiminnasta häntä tai ihmisiä hänen ympärillään palkitaan ja rankaistaan yhteisössä (Kite ym. 2008, 217–219). Itsesosialisaatiolla puolestaan tarkoitetaan sitä, kuinka yksilö itse etsii aktiivisesti ympäristöstään sukupuoleen liittyviä vihjeitä, joita tulkitsemalla ja jäsentämällä hän rakentaa omaa käsitystään sukupuolesta (Ryle 2011, 131–132; Weisgram 2016, 302). Yksilö ei toisin sanoen vain passiivisesti omaksu sukupuolistereotyyppioita ulkopuolelta, vaan tuottaa itse aktiivisesti omaa käsitystään niistä. Lapsia tutkittaessa on havaittu muun muassa, että lapsen omat kiinnostuksen kohteet vaikuttavat siihen, mitä hän pitää sukupuolelleen tyypillisenä tai sopivana, eli siihen, minkälaisiksi hänen henkilökohtaiset sukupuolistereotyyppiansa muodostuvat (Liben ym. 2002, 30–32; Weisgram 2016, 303–304, 310). Sukpuolistereotyyppiat ovatkin toisaalta kulttuurisia, toisaalta yksilöllisiä (ks. esim. Weisgram 2016, 309, 312).

2.2.4 Sukpuolistereotyyppiat vaikuttavat ajatteluun ja toimintaan

Stereotyyppien luominen on luonnollinen osa ihmisen ajattelua. Ne ovat ajattelua ja havainnointia helpottavia mielenmalleja, joiden avulla ihminen pyrkii jäsentämään sosiaalista todellisuutta. Stereotyyppiat ovat ihmisen ajattelun apuvälineitä. (Zemore ym. 2000, 213.) Stereotyyppiat toimivat arjessa ympäristön havainnoinnin pohjana, ja ne kytkeytyvät käyttöön aina eteenkin silloin, kun havaintojen kohteesta ei tehdä tietoisia huomioita. Stereotyyppiat ohjaavat ajattelua ja toimintaa eteenkin tilanteissa, kun ryhmän jäsenet ovat ihmiselle vieraita tai silloin, kun stereotyyppioita ei tietoisesti kyseenalaisteta. (Teräs 2005, 57–58.) Sukpuolistereotyyppien tiedostaminen voikin tästä näkökulmasta auttaa kontrolloimaan niiden käyttöä.

Sukupuolistereotyyppien uskotaan vaikuttavan ihmisen kiinnostuksen kohteisiin, asenteisiin ja toimintaan (Martin ym. 2002, 916; Weisgram 2016, 301). Niiden on todettu muun muassa vääristävän ihmisen käsityksiä omasta osaamisestaan (Kite ym. 2008, 225; Ridgeway & Correll, 2004, 526–527), tai vaikuttavan valintoihin, joita lapset tekevät leikeissä (Liben ym. 2002, 27; Martin ym. 2002, 917; Murnen 2018, 190–192). Stereotyyppit voivat vaikuttaa siihen, mitä ihminen pitää itselleen mahdollisena. Tämä puolestaan voi vaikuttaa siihen, mitä jokainen suuntautuu itsessään kehittämään. Esimerkiksi stereotyyppiä siitä, että pojat ovat tyttöjä taitavampia matematiikassa saattaa olla osatekijä siihen, miksi tytöt eivät lähdä opiskelemaan matemaattisia aloja ja miehet ovat niillä enemmistössä (Bian ym. 2017, 389). Poikien matemaattisten taitojen kehittymistä saattaa toisaalta edistää se, että pojille suunnatut lelut ovat matemaattisia taitoja ja kehittäviä (Cherney 2018, 82–84). Tämän kaltaisten kehien kautta sukupuolistereotyyppioista muodostuu itseään toteuttavia ennustuksia (ks. esim. Kite ym. 2008, 224–225; Zemore ym. 2000, 223–224). Pojat eivät automaattisesti ole esimerkiksi tyttöjä parempia matematiikassa, heitä vain suunnataan kehittämään taitojaan siinä, mikä auttaa ylläpitämään uskomusta sukupuolten välisten erojen luonnollisuudesta.

Toisaalta sukupuolistereotyyppien vaikutukset ovat aina kuitenkin tilannesidonnaisia ja yksilöllisiä. Kaikille asioiden jaottelu sukupuolen mukaan ei ole yhtä merkittävä osa päätöksentekoa (Golombok & Fivush 1995, 107–109; Liben ym. 2002, 29; Weisgram 2016, 303), ja myös tilanteen ympäristötekijöillä, kuten esimerkiksi sillä toimiiko lapsi yksin vai ryhmässä, on merkitystä. Lopulta se, että on tietoinen sukupuolistereotyyppioista ei automaattisesti tarkoita sitä, että aina toimisi niiden mukaan. (Bussey & Bandura 1999, 685, 690; Goble ym. 2012, 435–436, 445–446.)

Positiivisessa mielessä sukupuolistereotyyppien voidaan ajatella auttavan ihmisiä sukupuoli-identiteettiensä jäsentämisessä (Vilkkä 2010, 115–117). Toisaalta sukupuolistereotyyppit ovat aina kuitenkin myös yleistäviä, jotka kategorisoivat ihmisiä sukupuolen mukaisesti luokkiin ja häivyttävät eroja yksilöiden välillä (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 17). ”Kielteisessä merkityksessä stereotyyppit johtavat kohtaamisessa siihen, että emme kykene ymmärtämään emmekä opi tuntemaan toista sellaisena kuin hän on, vaan suhtaudumme toiseen jonkinlaisena yleiskuvana tiettyyn ryhmään kuuluvasta ihmisestä” (Vilkkä 2010, 114). Stereotyyppit

saavat meidät olettamaan ihmisten olevan tietynlaisia heidän sukupuolensa perusteella, ja nämä oletukset suuntaavat tapaamme toimia heidän kanssaan vuorovaikutuksessa (Golombok & Fivush 1995, 16–17, 23–27). Myös kouluissa ja päiväkodeissa lapsia on todettu kohdeltavan erilaisin tavoin lapsen oletetun sukupuolen perusteella (ks. esim. Alasaari & Katainen 2016, 14–15; Kågesten 2016, 21; Paumo 2012, 143, 151–153; Ylitapio-Mäntylä 2012b, 71–73, 77–79). Tätä tehdään monesti asiaa tiedostamatta (Ylitapio-Mäntylä 2012b, 77), ja se vaikuttaa lasten kehittyviin käsityksiin sukupuolesta. Lasten kohdalla stereotyyppiset yleistykset puolestaan voivat näkyä esimerkiksi niin, että lapset eivät halua pyytää vastakkaisen sukupuolen edustajaa leikkimään kanssaan, koska olettavat hänen pitävän erilaisista leikeistä (Browne 2004, 67–68). Tutkimuksissa onkin todettu, että tyypillisesti lapset leikkivät enimmäkseen samaa sukupuolta olevien lasten kanssa, mikä taas on omiaan vahvistamaan lasten sukupuolittunutta leikkikäyttäytymistä (Brown & Stone 2018, 126–127).

Sukupuolistereotyypioiden on todettu aiheuttavan myös kiusaamista lasten välillä. Kiusaamista kokevat eteenkin lapset, jotka rikkovat sukupuolten rajoja tai toistavat sukupuoltaan oletusta sukupuolestaan poikkeavalla tavalla. ”Kiusaaminen toimii lasten ja nuorten keskuudessa normatiivisten rajojen vartioinnin keinona”, ja erityisesti poikien kohdalla rajojen vartiointi on tärkeää. (Alasaari & Katainen 2016, 15–16.) Poikien feminiinisyys onkin lasten ja nuorten keskuudessa yksi tavallisimmista kiusaamisen kohteista (Kågesten ym. 2016, 20; Manninen 2010, 69). Tämä saattaa johtua maskuliinisuuden suuremmasta kulttuurisesta arvostuksesta (Skočajić ym. 2019, 8; Yu ym. 2017, 52). Asia nousee esiin useissa eri lähteissä (ks. myös esim. Kite ym. 2008, 219), ja onkin esitetty, että osa sukupuoleen liittyvistä normeista, kuten se, että pojat eivät saa olla feminiinisiä tai tytöt provosoivia, ovat toisia määritelmiä joustamattomampia ja niiden rikkomista pidetään vakavampana (Yu ym. 2017, 48, 52). Sukupuolen toistamisen tavoissa vaikuttaa olevan rajoja, joita ei saa ylittää. Tyttöjen kohdalla nämä rajat ovat monesti poikia joustavampia (Golombok & Fivush 1995, 110), ja tytöt ovat yleisesti myös poikia valmiimpia haastamaan yhteisönsä sukupuolistereotyyppisiä käsityksiä (Kågesten 2016, 17).

Kokonaisuudessaan sukupuolten välisten erojen liioittelu aiheuttaa sukupuolten välille epätasa-arvoa ja rajoittaa mahdollisuuksia, joita ihmisillä on elämässään (Bussey & Bandura 1999, 683). Liian tiukat käsitykset sukupuolesta

ovat kaikille vahingollisia (Alasaari & Katainen 2016, 16), ja siksi niiden purkaminen on yhteiskunnallisesti merkityksellistä. Sukupuolistereotypiat vaikuttavat ihmisten käsityksiin siitä, minkälaisia heidän tulisi olla ja minkälaisia he olettavat ihmisten ympärillään olevan.

3 DRAAMAKASVATUS

3.1 *Draamakasvatus - muutakin kuin näyttelemistä*

Draamakasvatus on itsenäinen oma tieteenalansa (Toivanen 2015, 10), osallistavan teatterin laji, opetusmenetelmä ja yksi taidekasvatuksen muodoista (Østern 2000, 4; Toivanen 2014, 8), joka käsitteenä tarkoittaa paljon muutakin kuin pelkkää näyttelemistä. Draamakasvatus on taidetta, tutkimista ja oppimista, jossa uusia merkityksiä luodaan leikin, teatterin kielen ja yhteisen toiminnan keinoin (Heikkinen 2005, 32–33). Toimintana se on monikanavaista ilmaisua, jossa osallistujien kaikki aistit, tunteet, keho ja kokemukset ovat käytössä (Pulli 2010, 51–52, 104–105). Draamakasvatus on tarinoiden kertomista monella eri kielellä (Heikkinen 2005, 33).

Draamakasvatusta voidaan toteuttaa monella erilaisella tavalla erilaisissa oppimisympäristöissä (Heikkinen 2004, 19). Varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen soveltuvia draaman lajeja eli genrejä ovat esimerkiksi draamaleikit, forum-teatteri, prosessidraama ja yleisölle esitettävät näytelmät (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 12, 37). Jokaisella draaman genreistä on omat erityispiirteensä, ja genret suuntaavat draaman tavoitteita ja sen etenemistä (Heikkinen 2004, 20–21). Sopivan toimintamuodon valintaan vaikuttavat aina työskentelylle asetetut pedagogiset tavoitteet, tilanne ja ryhmä, jonka kanssa ollaan tekemisissä (Toivanen 2014, 10).

Vastoin yleistä ennakkokäsitystä draamakasvatus ei tarkoita samaa kuin teatteri, ja esimerkiksi Toivanen (2014, 9) korostaa omassa draamakasvatuksen määrittelyssään sitä, että perinteiseen teatterin ja draamakasvatuksen sisällölliset painotukset ovat erilaisia. Teatteria tehdessä huomio kiinnittyy ulkopuoliselle yleisölle tehtävään lopputulokseen, kun taas draamakasvatuksessa yleisöä ei yleensä ole, vaan tärkeintä on asioiden yhteinen tutkiminen draaman välityksellä (Toivanen 2015, 11–12). Draamassa toimitaan niin rooleissa kuin omana itsenäänkin (Toivanen 2014, 9), ja toiminnassa on aina sosiaalinen tulokulma

(Heikkinen 2002, 41). Draamaan osallistuminen ei edellytä osallistujilta myöskään mitään erityisiä näyttelijän taitoja (Toivanen 2014, 9–10).

Leikkiä tai leikillisyyttä pidetään draamakasvatukselle ominaisena, ja sen teoriaan ovat vaikuttaneet esimerkiksi Brunerin, Vygotskyn, Piaget'n ja Huizingan teoriat leikistä ja leikin kehityksestä (Heikkinen 2004, 48, 67–73). Varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta draamakasvatuksen voikin ajatella tarkoittavan heittäytymistä lasten maailmaan, eli leikkimistä. Draamaa ja leikkiä yhdistäviä piirteitä ovat muun muassa roolit ja toiset todellisuudet, mielikuvituksen käyttö sekä toiminnan korostaminen (Heikkinen 2002, 44). Draaman työtapojen käytön lisäksi tavallisesta leikistä draamakasvatus eroaa kuitenkin niin, että se on ohjattua ja toiminnalle on asetettu pedagogisia tavoitteita (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 9). Heikkinen (2004, 76–83; 2013, 181–184) onkin tutkimuksissaan puhunut draamakasvatuksen vakavasta leikillisyydestä, millä hän tarkoittaa draaman leikkilähtöisyyden ja vakavien pedagogisten tavoitteiden yhdistämistä. Draama tulee aina leikkiä tosissaan ja draamaan sisältyvä leikillisuus auttaa osallistujia draaman aihepiirien käsittelyssä (Heikkinen 2004, 80–81). Draamassa leikkiä hyödynnetään tietoisesti oppimisen välineenä toisin kuin leikissä, jossa oppiminen on vain yksi toiminnan sivutuotteista. Vaikka draamakasvatuksen muoto on leikittelevä, sen tarkoitus on aina täyttää totta (Heikkinen 2004, 81).

Draamakasvatuksessa siirrytään aina ainakin osaksi draamatuokiota tai -tuntia fiktiiviseen maailmaan, jossa toimitaan roolihahmoina kuvitteellisissa tilanteissa ja ympäristöissä (Toivanen 2015, 12). Yhteisestä sopimuksesta voimme matkustaa ajassa, muuttaa luokkahuoneen esimerkiksi metsäksi tai sama henkilö voi esittää useampaa roolia draaman yhteydessä. Myöskään roolihahmojen tunteet eivät aina ole sitä esittävän henkilön sen hetkisiä tunteita (Heikkinen 2005, 45). Tätä draamakasvatukseen kuuluvaa tietoista ajan, tilan ja roolien manipulointia kutsutaan draaman teoriassa esteettiseksi kahdentumiseksi (Heikkinen 2013, 183–184), ja se on olennainen osa draamatyöskentelyä. Se on siirtymistä draaman maailmaan ja uskomista siihen, vaikka samalla osallistujat aina tietävät myös olevansa tässä ja itsensä. Esteettinen kahdentuminen, todellisuuden ja fiktion samanaikainen läsnäolo ja niiden välinen vuorovaikutus, on keino kertoa erilaisia tarinoita draamatyöskentelyssä. (Heikkinen 2004, 102–105.)

Vakavan leikillisyyden ja esteettisen kahdentumisen ohella draamakasvatukseen liittyvä kolmas keskeinen käsite on keskeneräisyyden estetiikka eli se,

että draaman tarkoitus ei ole antaa osallistujille lopullisia vastauksia tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Täydellisyyden saavuttaminen on mahdotonta, ja jokainen draamatuokio on viimeisteltynäkin keskeneräinen. (Heikkinen 2002, 109–110, 124–125.) Käytännössä tämä ilmenee draamakasvatuksessa esimerkiksi niin, että siinä ei tavoitella loppuun asti hiottua kokonaisuutta, ja siihen osallistuvilla tulisi olla mahdollisuuksia tehdä toiminnassa omia valintoja ja päätöksiä. Draama avaa aiheesta aina vain joitain näkökulmia, jotka ovat siihen osallistuville merkityksellisiä. Siinä syntyvät ratkaisut ovat joka kerta ainutkertaisia (Heikkinen 2004, 139). Draamaprosessien lopputulokset eivät voi olla koskaan täysin ennustettavissa ja draama puhuttelee jokaista aina hieman eri tavalla, mikä Heikkisen (2017, 52) mukaan onkin yksi draamakasvatuksen voimavaroista. Vaikka draamaprosessi ei ole koskaan valmis, sitä ei ole tarvetta jatkaa loputtomiin. Sopivana päätepisteenä yhdelle draamatarinalle voidaan pitää esimerkiksi sitä, kun se ei ole enää osallistujia leikkiin ja uusiin kokeiluihin innostava (Heinonen 2000, 89).

3.2 Miten draamassa opitaan?

Draamakasvatuksen erityinen oppimispotentiaali sisältyy draamakasvatuksen mahdollisuuteen kokeilla asioita sekä draaman fiktiivisessä todellisuudessa että tutkia koettua myöhemmin myös omana itsenä (Toivanen 2015, 16). Draaman maailmoissa voimme kokea uutta ja etsiä uusia ajattelutapoja, mikä voi toiminnan reflektion myötä heijastua osaksi myös todellista elämää. Draamassa voimme kokeilla myös itsellemme vieraampia rooleja ja tarkastella tilanteita useista eri näkökulmista. (Heikkinen 2004, 117, 140.) Parhaassa tapauksessa draama herättää ajatuksia, avaa uusia näkökulmia ja voi muuttaa ihmisen toimintaa. Nämä oivallukset eivät aina kuitenkaan synny välittömästi, koska taiteellinen oppiminen on prosessi, joka vaatii joskus hieman pidempää ”sulattelua” (vrt. esim. Heikkinen 2017, 68).

Jotta uusia kokemuksia ja näkökulmia voisi syntyä, draaman esteettiseen kahdentumiseen ja vakavaan leikillisyyteen on sitouduttava. Draamaa on leikitävä tosissaan, koska ilman sitä rooliin meneminen ei onnistu ja osallistuja vain näyttelee näyttelvänsä. Näin ei saisi tapahtua, koska ilman fiktiivisiä kokemuksia ja kokeiluja merkittävä osa draaman oppimispotentiaalista on mennyttä. (Heikkinen 2001, 94.) Draaman fiktion tavoittaminen onnistuu kokemuksemme mukaan

parhaiten, kun kaikki tilanteeseen osallistuvat hyväksyvät ajatuksen draaman leikkimisestä ja yrittävät tehdä sitä tosissaan ja avoimella mielellä. Tälle esteenä saattavat toimia kuitenkin esimerkiksi ryhmän sisäiset valtasuhteet, jotka eivät häviäkään vaan heijastuvat osaksi ryhmän jäsenten työskentelyä (Hatton 2013, 161–162; Stolp 2011, 63). Draama kuitenkin todella toimii vain, kun osallistujat sitoutuvat työskentelyyn ja tekevät sitä toisiaan kuunnellen yhdessä (Hatton 2013, 166).

Oppimisteoreettisesti draamakasvatus on kokemuksellista oppimista, jossa oppimisen lähtökohtina toimivat draamatunnilla hankitut kokemukset työskentelystä (Toivanen 2015, 17). Pelkät kokemukset eivät yksin kuitenkaan riitä, vaan oppimisen syntyminen näitä kokemuksia on aina myös reflektoitava (Lintunen 1995, 111; Toivanen 2014, 13). Reflektointia tehdään draamassa sekä yksin että ryhmässä. Tämä on tärkeää, koska vasta käsitteellistetyt kokemukset voivat synnyttää uutta jäsentynyttä tietoa, joka toimii tulevaisuudessa toiminnan ja uusien kokemusten reflektoinnin lähtökohtana (Lintunen 1995, 111; Toivanen 2014, 13). ”Oppiminen nähdään [draamassa] kehänä, jossa omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen toiminta muodostavat jatkuvasti kehittyvän prosessin” (Lintunen 1995, 111, 113). Draamassa toimintaan aina omien ajatusten, taitojen ja käsitysten varassa (Toivanen 2014, 13), ja draamatoiminnan kautta on tarkoitus pyrkiä asteittain myös muuttamaan niitä. Kokemusten ja niiden reflektoinnin kautta draamassa tavoitellaan uusien oivallusten ja yhä parempien ajattelu- ja toimintamallien syntymistä ja asioiden syvempää ymmärtämistä (Heikkinen 2004, 128).

Kokemuksellisen oppimisen ohella draamakasvatukseen yhdistetään myös sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys (Heikkinen 2017, 94; Toivanen 2015, 17), joka näkyy draamassa eteenkin oppijoiden välisen vuorovaikutuksen ja heidän oman aktiivisen tiedonrakennuksensa korostamisena. Draaman työtapojen tulisi olla oppijoiden omaa aktiivisuutta tukevia ja draaman aihepiirien sellaisia, joita heidän on mielekästä käsitellä (Heikkinen 2004, 132, 164; Lintunen 1995, 115). Oppijat luovat draamassa uutta tietoa toimiessaan toistensa kanssa vuorovaikutuksessa ja suhteuttavat sitä toistensa ajatteluun ryhmän yhteisissä reflektointi-hetkissä (Toivanen 2015, 17). Asioiden yhteinen tutkiminen ja reflektointi syventävät oppimista ja auttavat löytämään asioille uusia merkityksiä. Toisaalta draamassa oppimisen ajatellaan aina olevan myös yksilöllistä. (Heikkinen 2004, 132,

164.) Kaikille syntyy draamasta hieman erilaisia oivalluksia itsestä ja tutkittavasta ilmiöstä, mikä on draamassa hyväksyttävää. Draamakasvatuksen tarkoitus ei ole siirtää tietoa oppilaalle vaan tarjota heille tilaisuuksia asioiden tutkimiseen omista lähtökohdistaan opettajan luomassa viitekehyksessä (Heikkinen 2017, 45–46, 49, 73). Draamassa ei ole mustavalkoisia oikeita vastauksia, tai välttämättä edes selkeää oikeaa ja väärää, vain erilaisia mahdollisuuksia, joita tutkitaan yhdessä (Heikkinen 2005, 38). Draamakasvatuksessa osallistujat nähdään aktiivisina toimijoina, jotka yhdessä toistensa kanssa tutkivat maailmaa ja pyrkivät myös muuttamaan sitä (Walamies 2007, 40).

3.3 Mitä draamassa opitaan?

”Lukuisten kansainvälisten ja kotimaisten tutkimusten mukaan draamaopetuksen myönteiset vaikutukset eri-ikäisiin oppijoihin ovat hyvin laaja-alaisia” (Toivanen 2015, 15). Sen kautta voidaan harjoitella monia elämässä tärkeitä taitoja kuten empatiaa, itseilmaisua, kriittistä ajattelua, dialogia, ongelmanratkaisua ja kykyä tehdä yhteistyötä (Brown 2017 164–165; Toivanen 2015, 15–16). Teoreettisesti draamassa ja draamasta oppimisen kokonaisuutta on jäsennetty esimerkiksi nelikentällä, jonka osa-alueita ovat oppiminen itsestä, oppiminen sosiaalisista taidoista, oppiminen käsiteltävästä sisällöstä sekä oppiminen draamasta taiteena ja työskentelymenetelmänä (Heikkinen 2004, 137–138).

Oppiminen itsestä liittyy osallistujan henkilökohtaiseen kehittymiseen ja oivallusten tekoon omasta minästä (Teerijoki 2003, 140; Toivanen 2015, 26). Draamakasvatus voi auttaa jokaista muun muassa omien arvojen, asenteiden, tunteiden ja toimintamallien tunnistamisessa ja niiden kehittämisessä (Liukko 1994, 69; Routarinne 2004, 24–25, 33–36; Toivanen 2014, 15). Draamakasvatuksella tavoitellaan ihmisen ajattelun, persoonallisuuden ja positiivisen minäkuvan kehittymistä (Liukko 1994, 69), ja se voi muuttaa jokaisen tapoja toimia ja ajatella myös käytännössä (Wright 2006, 43, 60).

Oppiminen sosiaalisista taidoista puolestaan tarkoittaa kehittyviä taitoja toimia yhdessä (Teerijoki 2003, 140). Onnistuakseen draamakasvatus vaatii osallistujiltaan kykyä huomioida toisiaan ja kykyä tehdä yhteistyötä, ja nämä taidot aina myös vahvistuvat ryhmän yhteisen työskentelyn myötä (Toivanen 2014, 12; Walamies 2007, 37). Draamakasvatuksen kautta voidaan oppia monia tärkeitä

sosiaalisia taitoja kuten empatiaa, vuorovaikutusta, toisen kuuntelua ja kykyä neuvotella asioista yhdessä (Toivanen 2015, 15; Vähänikkilä 1995, 130–131; Walamies 2007, 37). Draaman tavoitteena on opettaa osallistujille moninäkökulmaisuuksien ja erilaisuuden kohtaamista ja niiden hyväksymistä (Heikkinen 2004, 146), mikä auttaa osallistujia toimimaan toisten kanssa myös draaman ulkopuolisissa tilanteissa.

Sisällöllisesti draamakasvatusta voidaan soveltaa monenlaisten asioiden oppimisessa (Brown 2017, 164), eikä ole olemassa aihepiiriä, jota sen avulla ei voisi käsitellä. Sisällöt voidaan valita esimerkiksi toisista oppiaineista, ajankohtaisista yhteiskunnallisista keskusteluista tai kasvatuksen yleisistä päämääristä. (Heikkinen 2004, 138–139.) Draama voi auttaa oppijaa ymmärtämään itseään, toisia sekä erilaisia käsitteitä ja ilmiöitä, ja se voi innostaa oppijaa tutkimaan yhdessä käsiteltyä aihetta myös lisää (Ahonen 1994, 88–89).

Taiteena ja työtapana draamakasvatuksessa opitaan asioita aina myös draamasta ja teatterin kielestä (Teerijoki 2003, 140, 142–143, 147). Draamakasvatus kehittää osallistujiansa kielellistä ja kehollista ilmaisua ja lisää heidän tietouttaan draamasta työskentelymenetelmänä (Toivanen 2015, 26). Draama opettaa, kuinka draamaa tehdään ja kuinka itseään voi ilmasta siihen kuuluvilla menetelmillä (Heikkinen 2004, 138, 142). Tästä näkökulmasta työskentelyn tavoitteena on oppia toimimaan rooleissa sekä oppia lukemaan ja tuottamaan draaman tekstejä (Heikkinen 2017, 12). Roolityö sanan tavallisessa merkityksessä ei kuitenkaan ole keskeisintä, vaan ”oleellisempaa on fiktion toden luominen, siihen uskomisen ja fiktiossa toimimisen aloittaminen” (Heikkinen 2001, 94), ja osallistujien taiteellisen ilmaisun ohella heidän taitonsa myös näissä kehittyvät toiminnan myötä.

3.4 Prosessidraama

Prosessidraaman käsite määriteltiin ja otettiin käyttöön Englannissa 1990-luvulla (Heikkinen 2002, 38). Se on yksi osallistavan teatterin genreistä, eli menetelmä, jossa jotakin teemaa tai ilmiötä tutkitaan draaman avulla yhdessä erilaisissa oppimisympäristössä (Heikkinen 2013, 179, 184). Prosessidraamassa ei ole tavoitteena esittää toiminnan ulkopuoliselle yleisölle mitään, vaikka ryhmän sisällä saatetaan esittää esityksiä (Bowell & Heap 2005, 16).

Prosessidraamassa toimitaan vuorotellen rooleissa ja omana itsenä (Toivanen 2014, 97), ja osallistujien oma aktiivisuus on siinä tärkeää. Prosessidraama koostuu toiminnasta, toiminnan suunnittelusta ja toiminnan reflektoinnista ryhmänä (Heikkinen 2013, 185). Myös improvisaatio ja toiminnan keskeneräisyys ovat prosessidraamalle ominaisia piirteitä ja ne ovat vahvasti mukana kaikissa vaiheissa prosessidraamatyöskentelyä (Korhonen 2001, 116).

Rakenteellisesti prosessidraamalla tarkoitetaan strukturoitua monimuotoista draamakokonaisuutta, jossa toimintaan erilaisia draaman työskentelytapoja yhdistämällä. Prosessidraaman toteutukseen ei ole olemassa yhtä oikeaa vaihtoehtoa, vaan se on aina tarkoituksenmukainen kokoelma harjoituksia, joilla valittua aihetta halutaan käsitellä. (Toivanen 2014, 96–97.) Työskentelykertoja voi samaan prosessiin sisältyä yksi tai useampia (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 74). Koska prosessidraaman harjoitukset voidaan valita ryhmän tarpeiden ja taitotason mukaan, prosessidraama ei edellytä osallistujilta aiempaa draamaan liittyvää kokemusta sen tekemisestä.

Prosessidraama rakentuu monesti pretextin eli kehyskertomuksen ympärille, jonka tarkoituksena on aktivoida ja ylläpitää ryhmän työskentelyä. Tarina voi toimia prosessissa ikään kuin käsikirjoituksena, joka ohjaa ryhmää. ”Käsikirjoitus” ei saa kuitenkaan olla liian tiukkarajainen, vaan tarinan ympärille suunniteltavat erilaiset draamaharjoitukset on rakennettava niin, että osallistujat voivat valita, mihin he haluavat omassa prosessissaan syventyä. (Korhonen 2001, 114–115, 126–128.) Prosessidraaman tulosta tai päätöstä ei pystykään varmasti ennustamaan, vaan se syntyy prosessissa siihen osallistujien työskentelyn myötä (Viirret & Airaksinen 2018, 9). Jokainen osallistuja ikään kuin ”kirjoittaa” prosessin käsikirjoitusta yhdessä prosessin edetessä. Draamakasvatukseen kuuluva keskeneneräisyyden estetiikka onkin prosessidraamassa vahvasti läsnä, mikä näkyy prosessidraamassa myös niin, että kysymysten ratkaisemisen sijaan siinä olennaisempaa on monesti ongelmien havaitseminen ja niiden pohdinta yhdessä. Ristiriitatilanteisiin ei aina ole tarpeen löytää yksiselitteistä ratkaisua, vaan useiden erilaisten näkökulmien esiin tuomista ja niistä tietoisesti tulemista pidetään prosessissa tärkeämpänä. (Korhonen 2001, 116–117.)

3.5 Prosessidraaman vaikuttavuus sukupuoleen

Haluamme tutkimuksessamme käsitellä sukupuolta lasten kanssa juuri prosessidraaman keinoin, koska koemme, että sen avulla pystytään käsittelemään myös monitulkintaisempia teemoja ja työskentelyssä pyritään luomaan kokonaisuus käsiteltävästä ilmiöstä. Vaarana kuitenkin on, että ongelmat, tässä tapauksessa sukupuolistereotyyptit, joita halutaan draaman kautta kyseenalaistaa, vahvistuvatkin entisestään. Pelkäämme, että sukupuolistereotyyppioita saatetaan vain toistaa ja vahvistaa draamassa, vaikka tarkoitus olisi saada osallistujat tiedostamaan ja kyseenalaistamaan niitä. Hatton (2013, 158) sanookin, että onnistuakseen prosessidraama tarvitsee vahvaa kriittistä prosessia, joka syventää oppimista ja pohdii kaikkia siihen sisältyviä muutoksen mahdollisuuksia. Käsiteltävän aiheen käsittelyn tulee olla monipuolista, avointa ja ajatuksia herättävää.

Prosessidraama tarjoaa meille muodon, jonka avulla voimme tutkia erilaisia tunteita ja tilanteita ja etsiä niihin erilaisia ratkaisuja (Hatton 2013, 165). Butler (2004, 216–217) sanookin, että draamalla on ratkaiseva rooli mahdollisuuksien kehittäjänä, sillä sen kautta voimme kuvitella itsemme ja maailman toisenlaisilla tavoilla. Draama voi auttaa ihmisiä ajattelemaan asioita uusista näkökulmista (Hatton 2013, 165; Heikkinen 2017, 46), ja se voi innostaa heitä myös toimimaan niin, että asiat voivat muuttua. Myös vallitsevia sukupuolikäsityksiä on tutkittu ja haastettu draamakasvatuksen tekniikoilla (ks. esim. Hatton 2013; Olliff 2001). Draama voi auttaa esimerkiksi sukupuoleen liittyvän syrjinnän ja epätasa-arvon näkyväksi tekemisessä, jolloin siihen on mahdollista puuttua (Olliff 2001, 223, 225, 228).

Stereotyypioidenkaan käyttämistä ei tarvitse lopulta pelätä. Esimerkiksi Siltala (2003, 125–126) tuo esiin näkökulman, jonka mukaan stereotyypioiden lisääminen toimintaan on suorastaan tarpeellista, koska se voi auttaa paljastamaan vallitsevia kulttuurisia käsityksiä ja kritisoidaan niitä. Kun stereotyyptit ovat näkyvillä ne on mahdollista tiedostaa, ja ehkä sitä kautta osallistuja tulee tietoisemmaksi omasta ajattelustaan ja siitä, millaisessa yhteiskunnassa hän elää. Voidaankin ajatella, että stereotyypioiden esiin tuominen ei automaattisesti vahvista niitä, vaan stereotyyppioita on mahdollista kumota tiedostamalla ja käsittelemällä niitä draamakasvatuksen keinoilla (Siltala 2003, 126).

3.6 *Aiempaa tutkimusta sukupuolesta ja draamasta*

Sekä sukupuolta että draamakasvatusta on aiemmin tutkittu paljon erilaisista näkökulmista, ja jonkin verran myös yhdessä. Lähes kaikki tässä työssä esiteltävät ja lukemamme tutkimukset ovat luonteeltaan laadullisia tapaustutkimuksia, mutta toisaalta esimerkiksi psykologian alalta sukupuolistereotypioista löytyy paljon myös kvantitatiivista tutkimusta (ks. esim. Heyman & Legare 2004; Skočajić ym. 2019).

3.6.1 Sukupuolen käsittelyä draaman keinoin

Draamakasvatusta ja sukupuolen tutkimusta on yhdistetty toisiinsa aiemminkin erilaisina yhdistelminä. Tutkittavina ovat toimineet niin lapset, aikuiset kuin draamassa työstettävät tekstitkin, joista on tutkittu esimerkiksi niissä esiintyviä sukupuolirooleja (Lambert 2017) tai sitä, kuinka tekstejä on mahdollista lukea myös toisin sukupuolen näkökulmasta (Ressler 2005). Tässä tutkimuksessa meitä kiinnostavat erityisesti kuitenkin vain tutkimukset, joissa draamakasvatusta ja sukupuolta on yhdistetty ohjaamalla osallistujille erilaisia sukupuolta käsitteleviä draamakokonaisuuksia. Olemme kiinnostuneita siitä, mitä nämä tutkimukset kertovat draamakasvatuksen mahdollisuuksista sukupuolen käsittelyssä.

Lenakakisin, Kousinin ja Pangesin (2019) sekä Hattonin (2013) tutkimuksissa draamakasvatusta käytettiin keinona haastaa tutkimukseen osallistuvien sukupuolikäsityksiä ja niissä arvioitiin toiminnan vaikutusta osallistujiin erilaisista näkökulmista. Lenakakis ym. (2019, 22–23) analysoivat kuudesluokkalaisille ohjaamansa draamaprosessin vaikutusta lasten sosiaalisiin suhteisiin, ja Hatton (2013, 156) puolestaan pohti prosessidraaman mahdollisuuksia 14–15-vuotiaiden tyttöjen toimijuuden, itseymmärryksen ja sukupuolisen itsetunnon kehittämisessä. Tulokset olivat molemmissa tutkimuksissa myönteisiä ja molemmissa draamakasvatusta pidettiin sukupuolen käsittelyyn hyvin soveltuvana menetelmänä (Hatton 2013, 164–165; Lenakakis ym. 2019, 19, 28, 31–33). Draamakasvatus tarjosi oppilaille vapaan, turvallisen ja moniaistisen mahdollisuuden tarkastella sukupuoleen liittyviä käsityksiään (Lenakakis ym. 2019, 19), ja draamakasvatusta voidaan pitää siihen osallistuvien ajattelua aktivoivana, rakentavana ja arvostavana menetelmänä. Draamakasvatus voi avata osallistujille käsiteltävästä

aiheesta uusia näkökulmia ja vahvistaa jokaisen luottamusta omaan osaamiseensa ja itseensä. (Hatton 2013, 158, 164–165.)

Lukemistamme tutkimuksista lähtökohtaisesti lähimpänä omaa tutkimusasetelmaamme on hieman vanhempi, Griffithsin 1990 päivätty tutkimus. Tutkimuksessaan Griffiths on käyttänyt draamakasvatusta aineistonkeruumenetelmänä tutkiessaan 13–14-vuotiaiden tyttöjen kokemuksia ja käsityksiä sukupuolesta. Työskentelyssään tutkittavat nostivat esiin muun muassa ikään ja sukupuoleen liittyviä rajoituksia, naisen rooliin kohdistuvia odotuksia ja ilmaisivat tyytymättömyyttään siihen, että kokivat tulevansa kohdelluiksi eri tavoin poikiin verrattuna. Myös tässä tutkimuksessa draamakasvatus näyttäytyi nuorille mieleisenä toimintana, jonka kautta he pystyivät ilmaisemaan näkemyksiään tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Griffiths 1990, 221–223, 233–235.)

Ainoa löytämämme kotimainen esimerkki draamakasvatuksen ja sukupuolentutkimuksen yhdistämisestä on Korhosen (2014) opinnäytetyö sukupuolisensitiivisestä draamakasvatuksesta. Työssään Korhonen suunnitteli ja toteutti kymmenen toimintakerran sukupuolisensitiivisen draamaprosessin 3–4-vuotialle lapsille ja arvioi toiminnan onnistumista sukupuolisensitiivisyyden näkökulmasta. Prosessinsa perusteella hän laati myös lyhyen ohjekirjan sukupuolisensitiivisyyden huomioimisesta draamakasvatuksessa. Lasten sukupuolisensitiivinen kohtaaminen oli Korhosen kokemuksen mukaan käytännössä lopulta paljon haastavampaa kuin teoriassa, ja se vaatii kasvattajilta hänen mukaansa jatkuvaa oman toiminnan tarkkailua ja reflektointia. (Korhonen 2014, 2, 18–26, 31, 50, 53–55, 66–68.)

3.6.2 Tutkimusta lasten sukupuolikäsityksistä

Draamakasvatusta ja sukupuolta yhdistävien tutkimusten lisäksi tutustuimme prosessissamme myös aiempaan kotimaiseen tutkimukseen ihmisten sukupuolikäsityksistä ja sukupuoleen kohdistuvista odotuksista. Aikuisiin kohdistuvaa tutkimusta vaikuttaisi olevan määrällisesti enemmän, ja tutkimuksen kohteena ovat olleet muun muassa opettajaopiskelijoiden tai luokan- ja varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset sukupuolesta (ks. esim. Korhonen 2016; Jankama 2004, Niemelä 2018; Teräs 2010). Lasten sukupuolikäsityksiä ovat pro gradu -tutkielmissaan aiemmin tutkineet muun muassa Huusko (2014), Nikanto (2018), Hulkko

(2017) ja Salmenkangas (2015), joiden töihin tutustumme seuraavaksi hieman tarkemmin niiden vastatessa oman tutkimuksemme aihepiiriä.

Huuskon 2015 valmistunut etnografinen tapaustutkimus käsittelee lasten sukupuolittunutta toimintaa päiväkodissa. Tutkimus on toteutettu havainnoimalla lasten keskinäistä sekä lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta yhdessä 5–6-vuotiaiden lasten ryhmässä. Tutkimuksessa ryhmän lapset ja aikuiset kohdistivat sukupuolittuneita odotuksia tyttöjen ja poikien ulkonäköön, valtasuhteisiin, fyysisiin ominaisuuksiin, taitoihin, käyttäytymiseen ja siihen, minkälaisilla leluilla tytöillä ja pojilla on tapana leikkiä. Odotukset olivat varsin stereotyyppisiä. Kokonaisuudessaan Huuskon tulokset osoittivat, että sukupuolittuneet odotukset ja sukupuolittunut toiminta ovat osa päiväkodin arkea, vaikka toisaalta lapset myös rikovat niitä esimerkiksi leikkimällä sukupuolelleen epätyypillisiä leikkejä. (Huusko 2015, 2, 47–66, 99–100.)

Salmenkankaan (2015) tutkimuksen aiheena puolestaan olivat kuudesluokkalaisten käsitykset sosiaalisesta sukupuolesta, joita hän tutki lasten kirjoittamien tarinoiden (n=50) avulla. Kirjoitukset laadittiin vastakkaisesta sukupuolesta koulun ja vapaa-ajan konteksteissa. Koulun näkökulmasta tytöistä kirjoitettiin tarinoissa enimmäkseen kiltteinä koululaisina, mutta jonkin verran myös ihanneoppilaan vastakohtana, jolloin pojat käyttivät työstä karkeaa kieltä. Tytöt puolestaan kuvasivat poikia levottomina ja koulussa huonommin menestyvinä. Tämän rinnalla toinen harvemmin mainittu poikatyyppe oli kaikissa tilanteissa tunnollinen, hyväkäytöksinen, sosiaalinen ja urheilullinen poika, mitä Salmenkankaan (2015, 68) mukaan on jossain tutkimuksissa pidetty tyttöjen ihannemiehenä. Myös koulun ulkopuolella tyttöjen ja poikien roolit olivat selkeästi määriteltyjä, ja tytöt ja pojat näyttäytyivät tutkimuksessa erilaisina. Kokonaisuudessaan tyttöjen kirjoitukset pojista olivat jonkin verran monipuolisempia ja poikien stereotyyppisempiä, toisinaan jopa seksistisiä. Poikien kirjoituksissa ilmeni myös selkeitä eroja eri luokilla olevien poikien välillä, ja syitä näihin eroihin olisi kiinnostavaa selvittää. Lisää tutkimusta tarvittaisiin Salmenkankaan mukaan myös siitä, ovatko nuoremmat oppilaat sosiaalisen sukupuolen rakentamisessaan vanhempia oppilaita sallivampia. (Salmenkangas 2015, 2, 66–73, 76–78.)

Hieman saman tapaista tutkimusta on tehty myös Hulkon (2017) pro gradu -tutkielmassa, jossa tutkittiin, miten viidesluokkalaisten tytöt ja pojat (n=24) kirjoittavat sukupuolesta mielikuvituksellisissa kirjoitelmissa. Hulkon tutkimuksessa

lapset liittivät luomiinsa hahmoihin sekä feminiinisiä että maskuliinisia piirteitä hahmon sukupuolesta riippumatta, mutta perinteinen sukupuolten välinen ero oli edelleen havaittavissa hahmojen harrastuksissa ja ammateissa. Myös äitiys näyttyi kirjoituksissa hyvin perinteisenä, vaikka kuva isyydestä vaikutti monipuolisemmalta. Tulostensa perusteella Hulkko päättelee, että tasa-arvotyö sukupuolten välillä on tuottanut tulosta, mutta stereotypiat ovat silti edelleen olemassa ja muutokset ihmisten ajatusmalleissa ovat hitaita. (Hulkko 2017, tiivistelmä, 35, 49–59, 61, 65–66, 70–71.)

Myös Nikannon (2018) tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat olleet alakouluikäisten lasten kirjoittamat tarinat sukupuolesta. Työn tavoitteena oli tavoittaa tyttöjen käsityksiä tyttöydestä, ja tutkimusaineistona toimi 41 eläytymismenetelmällä kirjoitettua tavallista ja epätavallista tyttöä pohtivaa tekstiä. Tutkimukseen osallistujat olivat iältään 10–11-vuotiaita. Nikannon analyysin mukaan tyttöyttä määriteltiin kirjoituksissa kuuden teeman kautta, joita olivat ulkoinen olemus, vapaa-aika ja harrastukset, luonteenpiirteet, koti ja perhe, sekä koulumenestys ja ystävät. Tavallinen tyttö mahtui normiin jokaisessa näistä kategorioista ja tyyppinä hän oli siisti, kiltti, riittävän hillitty, koulussa menestyvä, paljon harrastava, suosittu ja ydinperheestä. Epätavallinen tyttö oli jotain muuta, ja epätavallisuutensa vuoksi hän saattoi kokea kiusaamista tai yksinäisyyttä. Toisaalta hän saattoi kuitenkin olla myös luokan kunkku, rohkea tyttö, joka ei välittänyt muiden mielipiteistä. Nikannon tulkinnan mukaan epätavallisuus ei kertomuksissa aina ollutkaan negatiivista, vaan se saattoi olla myös tietoista tyttöyden toisin tekemistä. Tytöt olivat hyvin tietoisia tyttöyden kulttuurisista normeista, mutta näkivät mahdollisuuksia tyttöyden toistamiseen myös toisin, ihanteista poikkeavalla tavalla. Artikkelissaan Nikanto huomauttaa myös, että tyttöyden ihanteet saattavat olla erilaisia arjen eri tilanteissa. (Nikanto 2018, tiivistelmä, 3, 5–12.)

Kansainvälisessä mittakaavassa lasten sukupuolikäsityksistä tai -stereotyyppioista löytyy tutkimusta myös tarkemmalla rajauksella. Tutkimuksen kohteena ovat olleet esimerkiksi lasten käsitykset matemaattisten taitojen (Cvencek, Meltzoff & Greenwald 2011; del Rio & Strasser 2013), älykkyyden (Bian, Leslie & Cimpian 2017), aggressiivisen käyttäytymisen (Giles & Heyman 2005), tai tiettyjen tunteiden (Parmley & Cunningham 2008) ja sukupuolen välisistä yhteyksistä. Tutkimusta on tehty sekä laadullisilla että määrällisillä menetelmillä, ja tutkittavat ovat olleet sekä päiväkotii- että kouluikäisiä.

Kokonaisuudessaan tutkimusta draamakasvatuksesta ja sukupuolesta vai-
kuttaakin – varsinkin erikseen – olevan lopulta runsaasti, mutta toisaalta yhtään
kotimaista lasten sukupuolikäsityksiä draamakasvatuksen keinoin lähestyvää tut-
kimusta emme onnistuneet löytämään. Ylipäätään pienempien lasten sukupuoli-
käsitysten tutkiminen on Suomessa tekemämme koonnin perusteella vielä harvi-
naisempaa, kuten myös Nikanto (2018, 2) artikkelissaan kirjoittaa. Tutkimuksia
lukiessamme kiinnitimme huomiota myös siihen, kuinka kaikille tutkimuksille on
yhteistä se, että kulttuuriset sukupuolistereotyytiat toistuvat aina ainakin osittain
niiden tuloksissa. Ehkä muutokset ihmisten ajattelussa todella ovat hitaita, ja lu-
kemamme perusteella odotamme kulttuuristen sukupuolistereotyypioiden olevan
jollain tapaa osa myös omien tutkittaviemme sukupuolikäsityksiä.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme aiheena ovat lasten käsitykset sukupuolesta. Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää, minkälaisia esikouluikäisten lasten käsitykset sukupuolesta ovat ja tarjota lapsille samalla mahdollisuuksia pohtia niitä. Työn painopiste on lasten sukupuolta koskevan ajattelun tutkimisessa ja tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksemme ovat:

- 1) Minkälaisia ovat lasten käsitykset tytöstä ja pojasta?
- 2) Miten lapset suhtautuvat hahmoon, jonka sukupuolen määrittely ei ole yksiselitteistä?

Lasten sukupuolikäsitykset rakentuvat lapsen toimiessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, ja ne kertovat meille siitä, minkälaisessa maailmassa lapsi elää (Browne 2004, 62). Työssämme suhtaudumme lapsein aktiivisina tiedon tuottajina, joiden ajattelu paljastaa meille aina jotain myös vallitsevista laajemmista yhteiskunnallisista diskursseista ja kulttuurisista käytännöistä (Karlsson 2016, 125). Lasten käsitykset sukupuolista kertovat meille siitä, kuinka sukupuolta tuotetaan lapsen kasvuympäristössä, mikä tekee niiden tutkimisesta yhteiskunnallisesti merkityksellistä.

Lasten sukupuolikäsitysten tutkiminen on tärkeää myös yksilön näkökulmasta, koska ne vaikuttavat lapsen käsityksiin toisista ja itsestä (Browne 2004, 60). Liian tiukat sukupuolirajat ovat kaikille vahingollisia, koska ne rajoittavat ihmisen toiminnan mahdollisuuksia, jättävät huomiotta sukupuolen moninaisuuden ja voivat aiheuttaa kiusaamista lasten välillä (Alasaari & Katainen 2016, 15–16). Kasvattajina me voimme osaltamme vaikuttaa siihen, minkälaisiksi lasten sukupuolikäsitykset muodostuvat ja sitä kautta siihen, kuinka sukupuolta tuotetaan ja kuinka siihen suhtaudutaan tulevaisuudessa myös laajemmassa mittakaavassa.

Tämä vaatii meiltä lasten sukupuolikäsitysten analysointia ja tiedostamista sekä aiheen käsittelyä yhdessä lasten kanssa (Browne 2004, 62, 76–77; Paechter 2007, 40–41).

Toisaalta yhteinen työskentelymme haastaa samalla myös meidät pohtimaan omia käsityksiämme sukupuolesta ja siitä, kuinka ne vaikuttavat toimintaamme sekä yleisesti että lasten kanssa työskennellessä. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toimivilta aikuisilta edellytetään työssään lasten tasarvoista sukupuolisensitiivistä kohtaamista (vasu 2018, 30, 39; esiops. 2014, 15), ja toivomme työmme kautta kehittyvämme siinä. Omien sukupuolittuneiden ajattelu- ja toimintamallien muuttaminen edellyttää niiden tiedostamista (Paumo 2012, 141), ja draamatyöskentelymme voi auttaa tässä myös meitä.

4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta, joka yksinkertaisimmillaan tarkoittaa aineiston ei-numeraalista kuvaamista (Eskola & Suoranta 1998, 13). Muita laadulliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä ovat muun muassa strukturoimattomien aineistonkeruumenetelmien käyttö, hypoteesittomuus, aineistolähtöinen analyysi, pyrkimys tutkittavien näkökulman tavoittamiseen, pienet aineistokoot, kohdejoukon tarkoituksellinen valinta ja tutkimusaineistojen kokoaminen arjen luonnollisissa tilanteissa (Eskola & Suoranta 1998 15–24; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160; Raunio 1999, 278–279). Laadullisella tutkimuksella tavoitellaan tutkimuskohteen kokonaisvaltaista ymmärtämistä ja siinä pyritään tyypillisesti tunnistamaan ihmisten kokemuksilleen ja asioille antamia merkityksiä (Raunio 1999, 236, 278). Tutkimuksella voidaan pyrkiä tutkitavan ilmiön kuvaamiseen tai myös selittämään sitä (Raatikainen 2005, 56–57). Tutkittaviin tapauksiin suhtaudutaan kuitenkin aina tietyllä tapaa ainutlaatuisina (Hirsjärvi ym. 2009, 160), eikä tutkimuksella tavoitella ilmiöiden tai niiden selitysten tilastollista yleistämistä (Raunio 1999, 278–279). Myös tutkijan asema on laadullisessa tutkimuksessa erilainen kuin määrällisessä (Eskola & Suoranta 1998, 20), mitä kuvaa esimerkiksi se, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimusta on mahdollista tehdä joustavasti tutkimussuunnitelmaa tarkentaen tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi ym. 2009, 160). Kokonaisuudessaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole kyse yhdestä yhtenäisestä tavasta tehdä tutkimusta, vaan sen piiriin kuuluu

monia erilaisia tutkimustraditioita ja sen teossa voidaan hyödyntää monia erilaisia aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä (Hirsjärvi ym. 2009, 158–159; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Laadullisen tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja tieteenfilosofinen perusta yhdistyvät metodologiseen subjektivismiin, jonka mukaan ”todellisuuden ja sitä koskevan tiedon perusta on tiedostavassa subjektissa itsessään eikä todellisuudessa sellaisenaan”. Ontologisesti näkemyksen taustalla on konstruktivistinen käsitys todellisuudesta, jonka mukaan yksiselitteistä objektiivista todellisuutta ei ole olemassa, vaan se on olemassa ainoastaan kielessä tuotettuina merkityksinä. Raunion (1999, 81) mukaan ”puhe ja puheen kohde eivät [tällöin] ole olemassa toisistaan riippumatta”, ja todellisuudesta puhuttaessa aina myös tuotetaan sitä. Yhteinen ymmärrys todellisuudesta muodostetaan ihmisten subjektiivisia kokemuksia ja ajatuksia vertailemalla ja siten luomalla asioista yhteisiä käsitteitä ja merkityksiä. Nämä todellisuuden konstruktiot eivät koskaan ole täysin yksilöllisiä, vaan ne ovat aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuotettuja ja kulttuuristen käsitteiden ja merkitysten lävistämiä. Toisaalta konstruktioiden merkitykset eivät ole myöskään täysin universaaleja, vaan kontekstistaan riippuvaisia. Konstruktiot eivät myöskään ole koskaan täysin valmiita, vaan ne muuttuvat ajassa ja voidaan ajatella, että tavoitteena on kehittää niistä yhä tarkempia ja jäsentyneempiä. (Raunio 1999, 77, 81–82, 84–86.)

Epistemologisesti metodologinen subjektivismi yhdistyy dialogiseen epistemologiaan, jonka mukaan sosiaalista todellisuutta koskeva tieto tuotetaan aina tutkijan ja tutkittavan välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä edellyttää tutkijalta tutkittavien todellisuuden ymmärtämistä. (Raunio 1999, 89.) Tutkijan on toisaalta pyrittävä huomioimaan, mitä tutkittava asia merkitsee tutkittaville itselleen, mutta ei rajauduttava käsittelemään tutkimuksessaan ainoastaan sitä. Myös esimerkiksi tutkittavien ympäristöä koskevien tosiasioiden huomiointi on tavallisesti merkityksellistä tutkittavan ilmiön ymmärtämisessä. (Raatikainen 2005, 50–53, 59.) Olen-naista on myös sen tunnustaminen, että tutkijan oma kokemusmaailma ja arvot vaikuttavat tutkijan tekemiin valintoihin, havaintoihin ja tulkintoihin tutkimuksessa. Tätä pidetään laadullisessa tutkimuksessa hyväksyttävänä, eikä tutkijaan liittyviä seikkoja pyritä eliminoimaan tutkimuksesta. Tutkijaan liittyvät seikat tulee kuitenkin tiedostaa, ja tutkijan omien lähtökohtien ja niiden vaikutusten kriittinen ja avoin pohdinta on osa laadukkaan tutkimuksen tekemistä. (Raunio 1999, 90–91.)

Laadullista tutkimusta tarkemmin määriteltynä tutkimuksemme on metodologisilta lähtökohdiltaan lapsinäkökulmaisen ja feministisen tutkimusotteen piirteitä yhdistelevä. Näistä lapsinäkökulmaisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimussuuntaa, jossa pyritään tavoittamaan lasten näkökulma tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Olennaista on, että lasten ajatuksia pidetään merkityksellisinä. (Karlsson 2008, 72, 76.) Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapsiin suhtaudutaan tiedontuottajina, joiden näkemykset kertovat aina jotain myös laajemmista yhteiskunnallisista diskursseista ja käytännöistä. Toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa lapset muodostavat käsityksiään siitä, ja he voivat tuoda esiin yhteiskunnallisesti merkittävää tietoa. (Karlsson 2016, 125.) Lasten myös uskotaan kykenevän ilmaisemaan näkemyksiään, jos tutkijat vain keskittyvät kuuntelemaan lasta, lähestyvät aihetta lasten näkökulmista ja käyttävät tutkimuksessa lapsille soveltuvia menetelmiä. Käytännössä lapsinäkökulmaisuutta voidaan toteuttaa monenlaisin tavoin, ja sen tulisi aina olla osa koko tutkimuksen tekoa alkaen tutkimuskysymysten muotoilusta ja aineiston tuottamisesta aina tutkimuksen johtopäätösten tekoon saakka. (Karlsson 2012, 22–24, 46, 49–50.) Olennaista on myös, että lapsinäkökulmainen tutkimus on lähtökohdiltaan aina yhteisöllistä, eikä lapsinäkökulmaisuus tarkoita aikuisen näkökulmien täydellistä unohtamista (Karlsson 2008, 72). Myös aikuinen tuo tutkimukseen omaa osaamistaan ja tutkimuksessa tuotettavan tiedon ajatellaan syntyvän vuorovaikutuksessa. Lapsilta saatu tieto toimii lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tiedon tuottamisen lähtökohtana, johon aikuisen tutkijan ammattimainen tieto ja osaaminen liitetään. (Karlsson 2012, 23–24, 48.)

Omassa tutkimuksessa pyrimme tavoittamaan lasten käsityksiä sukupuolesta ja ajattelempa niiden kertovan samalla meille myös siitä, minkälaisessa maailmassa lapsi elää (Browne 2004, 62). Pyrimme vastaamaan myös lapsinäkökulmaisen tutkimuksen yhteydessä esitettyyn haasteeseen tutkimusaineiston keräämisestä, jossa ongelmana pidetään sitä, että vallitsevat tutkimustraditiot ovat pääasiassa aikuisille ominaisten toimintatapojen ehdoilla kehitettyjä (Karlsson 2012, 36).

Lapsinäkökulmaisen tutkimusotteen ohella tutkimukssammme on nähtävissä myös feministisen tutkimusperinteen piirteitä. Feministinen tutkimus on ihmisten välisiin eroihin keskittyvää, ja yksinkertaisuudessaan sen käsittelyä, miten näitä eroja tuotetaan ja miten ne ovat ihmisten arjessa näkyviä. Eroihin liittyy

olennaisesti myös intersektionaalisuuden käsite, jossa erot ymmärretään muuttuvina ja päällekkäisinä. (Lempiäinen, Leppänen & Paasonen 2012, 8–9.) Myös sorron käsitettä pidetään feministisessä tutkimuksessa keskeisenä (Koivunen 1996, 35). Feministinen tutkimus ei kuitenkaan ainoastaan tutki sortoa, vaan sen tarkoitus on myös purkaa vallitsevia sortoa tuottavia mekanismeja tuomalla esiin valtarakenteita ja kyseenalaistamalla niitä (Manninen 2010, 21–22). Feministinen tutkimus kyseenalaistaa vallan jakautumista yhteiskunnassa, ja siihen liittyy olennaisesti ajatus yhteiskunnallisesta epätasa-arvosta, jota halutaan purkaa (Liljeström 2004, 11, 21).

Tässä tutkimuksessa feministisen tutkimus näkyy työssämme erityisesti aiheen valintana ja näkemyksenä, että sukupuoli aiheuttaa eriarvoisuutta ihmisten välillä. Tutkimuksessamme meitä kiinnostavat erityisesti sukupuolierojen määritteleminen sekä sukupuolen tuottaminen ja toistaminen, jotka kaikki ovat olennaisia feministisessä tutkimuksessa käsiteltäviä kysymyksiä (Lempiäinen ym. 2012, 8–9).

4.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimuksemme aineisto on kerätty yhdessä tamperelaisessa esiopetusryhmässä maaliskuusta–huhtikuuhun 2019. Tutkimukseen osallistui yhteensä 11 lasta, jotka olivat iältään 6–7-vuotiaita. Osallistujista yhdeksän oli oletetulta sukupuoleltaan tyttöjä ja kolme poikia. Aineistonkeruumenetelmänä käytimme tutkimuksessamme prosessidraamaa ja ohjasimme lapsille yhteensä neljän kerran draamakokonaisuuden, jossa sukupuolta käsiteltiin eri näkökulmista. Draamakasvatus ei ollut tutkimukseen osallistuvilla lapsilla tuttua, mikä ohjasi toimintamme suunnittelua.

4.2.1 Miksi käytämme draamakasvatusta?

Tutkimme työssämme sukupuolta lasten kanssa draamakasvatuksen, tarkemmin prosessidraaman keinoin. Halusimme käyttää draamakasvatusta tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä koska kumpikin meistä on opiskellut draamakasvatusta ja pidämme sitä toimivana keinona lasten ajattelumaailman tavoittamiseen ja asioiden tutkimiseen lasten kanssa yhdessä. Lapset kokevat draamakasvatuksen leikkinä, heille luontevana toimintana, ja siksi pidämme sitä lähtökohtaisesti

lapsille hyvin sopivana tutkimusmenetelmänä. Uskomme, että draaman kautta lasten on helpompi ilmaista näkökulmiaan tutkittavasta ilmiöstä, kuin esimerkiksi haastattelemalla.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen teoriassa lasten tutkimisen suurena haasteena pidetään sitä, että vallitsevat tutkimustraditiot on kehitetty pääasiassa aikuisille ominaisten toimintatapojen ehdoilla. Esimerkiksi haastattelut ovat Karlssonin (2012, 44–45) mukaan lasten näkökulmasta usein epäaitoja tilanteita, joissa haastateltavat vastaavat kysymyksiin vain lyhyesti tai pyrkivät vastaamaan tutkijan odotusten mukaan. Tutkijoina meille olikin tärkeää löytää käyttöömme työskentelytapa, joka on lapsia innostava ja jossa lapsi voisi ilmaista itseään lapselle luontevilla tavoilla – toiminnan, mielikuvituksen ja leikin välityksellä. (Karlsson 2012, 36, 44–46, 49.) Näihin haasteisiin olemme pyrkineet vastaamaan valitsemalla aineistonkeruumenetelmäksemme draamakasvatuksen, joka muistuttaa toimintana leikkiä (Heikkinen 2004, 48, 61). Oletamme, että lapset pystyvät näin toimimaan tutkimustilanteessa luonnollisemmin ja ilmaisemaan ajatuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. Pyrimme luomaan tutkimustilanteestamme mahdollisimman leikinomaisen, ja ainoa, mikä lapsille viestitti tutkittavana olosta, oli videokamera, jota lapset eivät huomioineet toiminnan käynnistyessä.

Tutkimuksemme päätavoite on muodostaa kuva siitä, mitä lapset ajattelevat sukupuolesta, ja uskomme, että draamakasvatuksen keinoin meidän on mahdollista tavoittaa pala lasten sosiaalista todellisuutta. Vaikka draamassa toimitaan osittain fiktiossa, myös osallistujien todellinen maailma heijastuu kuitenkin aina osaksi sitä (Stolp 2016, 144–145). Todellinen ja fiktiivinen maailma ovat draamassa samaan aikaan läsnä ja keskenään elävässä vuorovaikutuksessa (Heikkinen 2004, 103–104), ja se, mitä tuomme draamaan, on aina taustastamme ja kokemuksistamme riippuvaista (Heikkinen 2001, 96). Draaman keinoin voimme saada selville osallistujien käsityksiä ja tietoja draamassa käsiteltävästä aihepiiristä (Ahonen 1994, 89), ja se voi auttaa ymmärtämään myös sitä, millaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa lapset elävät (Heikkinen 2002, 111). Lisäksi uskomme, että draaman keinoin voimme ylipäättään tavoittaa lasten ajattelusta jotain enemmän, kuin vain esimerkiksi lapsia haastattelemalla. Draamakasvatus voi auttaa paljastamaan myös esimerkiksi tutkittavien tunteita, asenteita, ennakkoluuloja ja tiedostamattomia ajattelumalleja (Griffiths 1990, 223; Lenakis ym. 2019, 31), joiden sanoittaminen saattaa olla vaikeaa. Draaman keinoin pyrimme

tavoittamaan kokonaisvaltaisemman kuvan lasten sukupuolta koskevista käsityksistä ja näemme sen mahdollisuutena kurkistaa lasten ajatus- ja kokemusmaailmaan.

Vaikka tutkimuksemme päätavoite on tutkia lasten käsityksiä sukupuolesta sellaisena kuin lapset sukupuolen näkevät, haluamme työmme avulla toisaalta myös kehittää lasten tietoisuutta sukupuoleen liittyvistä kysymyksistä. Feministisinä tutkijoina haluamme saattaa lapsia tietoisemmiksi vallitsevista sukupuolisteoreotyyppioista ja haastaa heitä pohtimaan niitä. Draamakasvatusta pidetään tähän hyvin sopivana menetelmänä (ks. esim. Lenakakis ym. 2017). Draamakasvatus voi parhaassa tapauksessa olla osallistujilleen avartava kokemus, joka herättää heissä ajatuksia ja avaa uusia näkökulmia. Se ei ole vain elettyjen kokemusten uudelleen jäsentämistä. (Heikkinen 2017, 46, 49–50.) Koemme, että käytössämme on potentiaalinen väline paitsi lasten ajattelun tutkimiseen myös siihen vaikuttamiseen, ja halusimmekin hyödyntää myös tätä draamaan sisältyvää mahdollisuutta lasten kanssa tapahtuvassa työskentelyssä. Draamakasvatus palvelee monin tavoin tutkimukselle asettamiamme tavoitteita.

Viimeisimpänä halusimme käyttää draamakasvatusta tutkimuksessamme myös siitä syystä, että olemme molemmat opiskelleet sitä. Uskomme draaman mahdollisuuksiin, ja työmme tarjoaa meille tilaisuuden kehittyä taidoissamme ohjata sitä. Samalla voimme tarjota lapsille kokemuksia heille ehkä vieraammasta, mutta hyödyllisestä, draamatyöskentelystä. Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 32) suositellaan draamakasvatuksen käyttöä. Tutkimuksemme kautta halusimme tarjota lapsille mahdollisuuden osallistua pidempään taiteelliseen prosessiin, johon esikoulun arjessa on harvoin aikaa, ja kehittyä taidoissamme ohjata sitä.

4.2.2 Miksi tutkimme kuusivuotiaita?

Olemme kumpikin ammatiltamme varhaiskasvatuksen opettajia ja alle kouluikäisten lasten kanssa työskentely on meille luontevaa. Päätimme tutkimuksessamme tutkia juuri esikouluikäisiä, koska prosessidraamaa pidetään heille sopivana menetelmänä (Toivanen 2014, 97). Esikouluikäinen kykenee toteuttamaan monenlaisia draamakasvatuksen lajityyppejä (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 36). Esikoululaiset ovat tutkimukseemme sopiva kohderyhmä myös siitä syystä, että

siinä iässä lapset ovat monesti hyvin tietoisia stereotypioista, joita sukupuoliin liitetään (Martin & Ruble 2004, 67–69).

4.2.3 Mitä teemoja käsittelimme lasten kanssa?

Ohjasimme lapsille tutkimuksessamme yhteensä neljä harjoituskertaa, joissa harjoitukset rakentuivat nukketeatterin ympärille. Nukketeatterissa seikkailivat kaksi hahmoa, joiden sukupuolen olimme määritelleet etukäteen (tyttö ja poika) ja hahmo, jonka sukupuolta ei määritelty selkeästi esityksessä. Esitimme hahmoilla erilaisia kohtauksia, joissa lapset joutuivat pohtimaan, miten hahmot toimivat, mistä he pitävät, miltä he näyttävät ja missä he ovat hyviä. Pyysimme lapsia myös perustelemaan tekemiään ratkaisuja. Lasten kanssa käsiteltävien aihepiirien valinnassa käytimme hyödyksi tutkimustietoa siitä, mihin ominaisuuksiin lapset ovat sukupuolia erotellessaan kiinnittäneet huomiota (ks. esim. Skočajić ym. 2019, 2; Zembre ym. 2000, 209–210). Tarkempi kooste lasten kanssa tekemisemme harjoituksista löytyy työme liitteistä.

Ensimmäisellä harjoituskerralla lapset rakensivat tarinan tytön ja pojan hahmot. Lapset piirsivät, miltä tyttö ja poika – Mauri ja Martta – näyttävät. Lapsille ei annettu hahmoista muita ennakkotietoja, kuin heidän nimensä. Teimme piirustuksista nuket, joita käytimme draamatyöskentelyssä seuraavilla kerroilla. Sukupuolen näkökulmasta työskentelyn painopisteenä oli eri sukupuolta olevien hahmojen ulkonäkö.

Toisella harjoituskerralla pohdimme lasten kanssa, mitä tarinamme hahmot tekevät. Tällä kerralla tarkoitus oli selvittää, näkevätkö lapset eroja siinä, mitä tyttö tai poika saavat tehdä tai tekevät mielellään. Painopisteenä työskentelyssä olivat hahmojen kiinnostuksen kohteet ja toiminta.

Kolmannella kerralla tutkimme, miten hahmot toimivat erilaisissa tilanteissa. Työskentelyssä tarkastelimme hahmojen luonteenpiirteitä ja heille ominaisia tapoja reagoida. Tarkoituksena oli selvittää, tuottavatko lapset eroja siinä, miten Martta ja Mauri reagoivat eri asioihin ja kuinka heidän luonteenpiirteensä eroavat toisistaan. Painopisteenä draamatoiminnassa olivat erot hahmojen reagoitavoissa ja luonteenpiirteissä.

Neljännellä kerralla käsittelimme sukupuolta nukketeatterin avulla. Tällä kerralla halusimme viestittää toiminnallamme, että lapset saavat olla juuri sellaisia

kuin haluavat. Viimeisellä työskentelykerralla toiminnan painopisteenä oli sukupuoliroolien tietoinen rikkominen ja niiden kyseenalaistaminen sekä oman itsensä ja toisten hyväksyminen sellaisena kuin on.

4.2.4 Draamatoiminnan yleisiä periaatteita

Draamatoimintaan liittyy paljon asioita, jotka tekevät toiminnasta juuri draamakasvatusta. Esittelemmekin seuraavaksi pääperiaatteet, jotka ohjaisivat toimintaamme koko prosessin ajan. Olemme käyttäneet toimintamme suunnittelussa ja toteutuksessa Viirretin (2013, 119) määrittelemää prosessidraaman rakennetta. Se voidaan tiivistää neljään eri opetusvaiheeseen, joita ovat draamasopimus, pohjateksti, fiktio ja reflektio. Avaamme näistä jokaista ja kerromme, kuinka ne olivat osa lasten kanssa toteuttamaamme työskentelyä.

Prosessidraaman aluksi on aina hyvä solmia draamasopimus. Draamasopimuksella tarkoitetaan yhteisesti solmittua sopimusta draamatoiminnan pelisäännöistä, joka koskee jokaista draamaan osallistujaa ja johon kaikki osallistujat sitoutuvat (Heikkinen 2005, 186–190). Draamasopimus voi olla lyhytaikainen tai vaikka koko vuoden kestävä, jos draamakasvatusta jatketaan pitkään (Owens & Barber 2010, 13). Varasimme draamasopimuksen tekemiseen reilusti aikaa ensimmäisillä kerralla, ja se muodostettiin keskustelemalla yhdessä lasten kanssa. Tämän jälkeen jokainen lapsista vielä hyväksyi draamasopimuksen allekirjoittamalla sen. Seuraavat työskentelykerrat aloitimme aina draamasopimuksen kertaamisella.

Prosessidraamassa draamasopimus on olennainen osa draamatoiminnan orientaatiota (Viirret 2018, 11), joka antaa draamaan osallistujille luvan ja suojan toimia roolissa. Koska draama on aina kokonaisvaltaista ja tunteisiin vetoavaa toimintaa (Viirret 2018, 11), on tärkeää, että yhteisellä tekemisellä on säännöt, jotka lisäävät osallistujien turvallisuuden tunnetta ja tukevat halukkuutta osallistua (Heikkinen 2005, 186–190). Draamasopimuksessa osallistujille annetaan tarpeen mukaan lupa myös keskeyttää draama, jolloin voidaan yhdessä miettiä, miksi draama ei toimi, mitä tilanteessa pitäisi muuttaa tai pitäisikö draamasopimusta ehkä päivittää. Joskus myös konfliktit ovat mahdollisia draamassa, jolloin on hyvä, että toiminnalle on jo valmiiksi määritelty säännöt ennen konfliktien syntymistä. (Owens & Barber 2010, 31.) Yhteiseen sopimukseen voidaan vedota

kesken toiminnan, jos joku osallistujista ei noudata sitä, ja draamasopimusta voidaan tarpeen mukaan aina myös päivittää.

Prosessidraaman pohjatekstin tavoitteena on viedä lapset draaman maailmaan (Viirret 2013, 119). Se esittelee lapsille, millaiseen maailmaan ollaan sukeltamassa ja sen tavoite on saada lapset kiinnostumaan siitä, mitä ollaan tekemässä. Pohjatekstin on tarkoitus saada lapset motivoitumaan ja sitä kautta sitoutumaan draamatoimintaan (Viirret 2013, 119). Sen tulee houkutella mukaan ja ylläpitää halua työskennellä. Pohjatekstin ei tarvitse olla nimensä mukaan kirjoitettua tekstiä, vaan se voi olla mikä tahansa tarina, joka on osallistujien mielenkiintoa herättävä. (Asikainen 2003, 80, 82.) Omassa toiminnassamme draaman pohjatekstinä toimi tarinamme sukupuoleton Myrsky-hahmo, joka esiteltiin lapsille ensimmäisellä kerralla. Myrskyn avulla pystyimme nopeasti määrittelemään, missä kontekstissa toimimme, kun olemme draaman maailmassa. Toisena kiinnostuksen herättäjänä työskentelyssämme toimi muuttolaatikko, jonka löysimme lasten kanssa. Lapset saivat tutkia muuttolaatikkoa, joka oli täynnä leluja. Tätä kautta syntyi keskustelua ja lapset ihmettelivät, kenen leluja ne olivat, miksi siellä oli sekä tyttöjen että poikien leluja, miksi ne oli jätetty tänne? Kun lapset kiinnostuivat toiminnasta, he olivat tätä kautta myös innostuneita luomaan tulevilla kerroilla seikkailevat Martan ja Maurin hahmot.

Draamasopimuksen ja pohjatekstin jälkeen prosessidraamassamme seurasi fiktiossa toimiminen. Siinä tarkoituksena on draamallisilla harjoituksilla syventää ymmärrystä aiheesta, rooleista ja maailmasta, joita ollaan käsittelemässä (Viirret 2013, 119–120). Fiktioaiheessa harjoituksia vaihdellaan niin, että ne avaavat aiheesta erilaisia näkökulmia. Se vie meidät aina yhä syvemmälle draaman maailmaan. Käytettävät työtavat valitsimme kohderyhmämme, tavoitteidemme ja käytettävissä olevan ajan mukaan (Viirret 2013, 119).

Ohjaamassamme prosessidraamassa näkyi vahvasti nukketeatteri, koska lasten kanssa luomamme hahmot olivat nukkeja. Esitimme nukeilla lapsille erilaisia kohtauksia, ja lapset saivat näytellä niillä myös itse. Lisäsimme nukketeatterimme monesti myös forumteatterin piirteitä, eli lapset saivat puuttua nukketeatterin tapahtumiin ja esittää uudelleen kohtauksia siitä (ks. esim. Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 72–73).

Koska tutkimukseemme osallistuneilla lapsilla ei ollut tietääksemme kokemusta draamatyöskentelystä, lähdimme heidän kanssaan liikkeelle helpoista ja

yleisimmistä draamaharjoituksista. Draamaa kannattaakin aluksi tehdä osallistujille tutuksi pienten harjoitusten avulla (Heinonen 2000, 186). Käytimme toiminnassamme paljon esimerkiksi patsastyöskentelyä ja ajatusääniä ja jonkin verran myös roolissa työskentelyä. Toistimme näitä harjoituksia eri variaatioilla prosessidraaman edetessä, jotta toimintatavat tulisivat lapsille tutuiksi ja he oppisivat käyttämään niitä. Kiinnitimme huomiota siihen, että roolityöskentelyssä lapset tekivät rooleja yhtä aikaa, jottei kukaan joutuisi esiintymään yksin muiden edessä. Halusimme tätä kautta muodostaa jokaisella lapsella turvallisen ja mukavan kokemuksen draamatyöskentelystä.

Viimeisenä, prosessidraaman kokoavana opetusvaiheena on toiminnan reflektio, jonka tarkoitus on tarkastella edellisissä vaiheissa tehtyä ja keskustella siitä yhdessä (Viirret 2013, 120). Teimme reflektiota lasten kanssa aina sekä harjoitusten välissä että toiminnan lopussa. Reflektio toimi paikkana, jossa lapset saivat kertoa, mistä he pitivät tai eivät pitäneet, ja mikä herätti heissä ajatuksia. Välillä yhdistimme reflektion myös loppurentoukseen, jolloin lapset pystyivät kertomaan mielipiteistään myös ilman sanoja. Yleisesti reflektiossa olisi toivottavaa, että osallistujat liittäisivät toimintaan omaa kokemusmaailmaansa ja kannustimme lapsia tähän tarkentavilla kysymyksillä. Vaikka draamassa asioita lähestytään tarinallisesti ja todellisuudesta etäännyttäen, on kuitenkin tärkeää, että draaman maailmassa hankitut kokemukset eivät jäisi irralliseksi, vaan niitä oppisi peilaamaan osaksi omaa elämäänsä. Näin fiktiivisistä kokemuksista voi tulla jotain myös omassa arjessa hyödynnettävää. (Heikkinen 2005, 39, 50 54–57.)

Kaikki kuvaamamme neljä opetusvaihetta sitoi toiminnassamme yhteen keksimämme kehitystarina, joka eteni prosessidraamamme edetessä. Tarina oli suunniteltu palvelemaan tutkimuksen tavoitteita, mutta kuitenkin niin, että se oli lapsille mielenkiintoinen, mukava ja tulkinnan mahdollisuuksia antava. Tarina voi olla voimakas toimintaan motivoiva tekijä (Walmies 2007, 45), ja hyödynsimme tarinallisuutta runsaasti osana ohjaamaamme draamatyöskentelyä.

4.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä olemme käyttäneet teoriaohjaava sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoriaa käytetään analyysin apuna, mutta analyysi ei silti ole suoraan teoriaan pohjautuva. Analyysissä ei

myöskään pyritä testaamaan aiemmin esitettyjä hypoteeseja. Teoriaohjaava sisällönanalyysi muistuttaa paljon aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, mutta erona on se, että teoriaohjaavassa analyysissä teoria tuodaan esille jo tiedettynä, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet luodaan aineiston pohjalta. Tässä tutkimuksessa teorian tieto sukupuolesta ohjasi meitä käsittelemään sukupuolta lasten kanssa tietyistä näkökulmista, ja nämä näkökulmat ohjasivat osittain myös aineistomme analyysin tekemistä. Siksi koemme, että analyysimme ei tässä tutkimuksessa ole puhtaasti aineistolähtöistä, vaikka se on toisaalta paljon sitä muistuttavaa. Käytännössä noudatimme analyysisamme aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusvaiheita, mutta teorian tietomme sukupuolesta ohjasi sitä, mihin kiinnitimme aineistossamme erityistä huomiota. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110, 122–127, 133.) Esimerkiksi eron käsitettä käytetään toistuvasti sukupuolten teoriassa, joten keskityimme analyysisamme tarkastelemaan muun muassa sitä, miten sukupuolten väliset erot ovat omassa aineistossamme näkyvissä.

Aloitimme aineistomme analyysin aineistomme litteroinnilla ja aineiston pelkistämällä. Pelkistämisessä alkuperäisdata, tässä tapauksessa litteroidut videot, riisutaan niin, että kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen karsitaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–124.) Aineistossamme tämä tarkoitti sitä, että karsimme esimerkiksi prosessidraaman alkulämmittelyt ja loppurentoutukset pois aineistomme jatkokäsittelystä, koska ne eivät tuottaneet tietoa tutkimuksemme kohteesta.

Aineistomme pelkistämisen jälkeen jatkoimme analyysiämme aineistomme ryhmittelemällä. Aloitimme vaiheen värikoodaamalla aineistostamme esiin kohtia, joissa puhutaan sukupuolesta, minkä jälkeen aloimme etsiä näistä ilmaisuista eroja ja yhtäläisyyksiä. Yhdistimme samaa ilmiötä kuvaavista ilmaisuista ryhmiä, joista muodostui tutkimukssamme lasten sukupuolikäsityksiä kuvaavia alaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124.) Etsimme analyysisamme vastauksia siihen, miten lasten käsittelemämme teemat – ulkonäkö, kiinnostuksen kohteet ja toiminta, reagoitavat ja luonteenpiirteet sekä sukupuolistereotyyppien rikkominen – ilmenivät aineistossa, mutta pidimme samalla silmät avoinna myös sen varalta, jos aineistomme kertoisi lasten sukupuolikäsityksistä myös jotain, mihin emme etukäteen arvanneet kiinnittyä.

Aineistomme ryhmittelystä etenimme lopulta aineistomme abstrahointiin tai teemoitteluun, eli sen pohdintaan, mitkä ovat keskeisiä aineistostamme esiin

nousevia aihepiirejä, ja mitkä voisivat olla sopivia niitä kuvaavia nimittäjiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–126). Teehoitteluun ideana on järjestellä aineistoa tarkemmiksi asiakokonaisuuksiksi siinä esiintyvien aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105). Sisällönanalyysissä edetään tarkastelemalla aineistoa ”eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen” (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), ja nämä kaikki vaiheet olivat osa analyysimme tekemistä.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Olemme jakaneet tutkimuksemme tulokset viiden eri teeman alle, joiden avulla olemme pyrkineet rakentamaan kokonaiskuvan lasten sukupuolikäsityksistä. Huomasimme, että tutkimamme lapset pitivät tyttöjä ja poikia keskenään erilaisina, ja erot nousivat esiin jokaisella kerralla lasten kanssa työskennellessä. Koanaisuudessaan lapset hahmottivat varsin yhdenmukaisesti sen, missä sukupuolten väliset rajat kulkevat, mutta olivat toisaalta valmiita hyväksymään myös näiden rajojen ylittämistä. Viimeisenä tuloksissamme käsittelemme myös lasten suhtautumista tarinamme Myrsky-hahmoon, jonka otimme mukaan tuloksiin, vaikka emme tutkimusta aloittaessamme ajatelleet sitä tehdä. Lasten tuomat lisät Myrsky-hahmoon muodostivat hahmosta kuitenkin kiinnostavan kokonaisuuden, jossa sekä tyttöihin että poikiin liitetyt sukupuolistereotyytiat sekoittuvat.

5.1 Tytöt ja pojat ovat erilaisia

5.1.1 Ulkonäkö

Molemmissa ryhmissä lasten piirtämistä Martan ja Maurin hahmoista tuli keskenään eri näköisiä, ja molemmissa ryhmistä hahmot ovat ulkoisesti selkeästi tytöksi ja pojaksi tunnistettavia. Hahmon sukupuolen ryhmän kaksi lapset kertoivat päätelleensä hahmojen nimistä, ja molempien ryhmien lasten mukaan se, että Martta ja Mauri ovat eri sukupuolta, tekee heistä ulkonäöltään erilaisia.

Lasten piirustusten reflektointia:

Tutkija: Millä tavalla Mauri ja Martta on erilaiset?

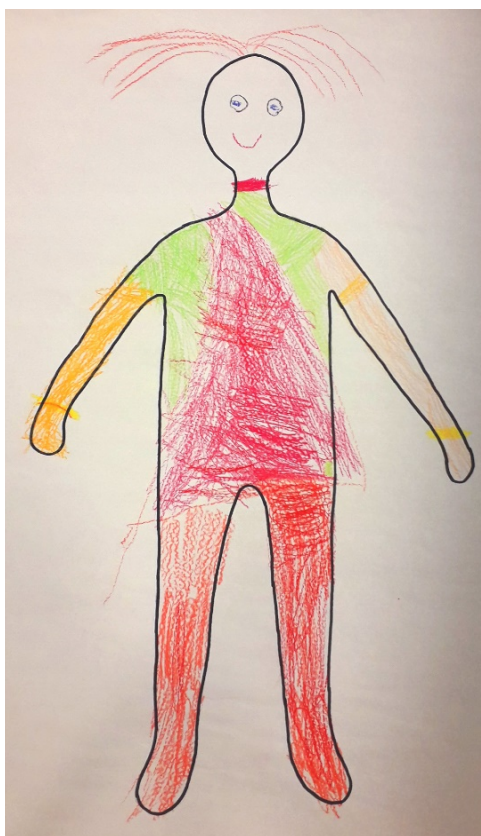
Lapsi 6: Koska ne on tyttö ja poika.

Tutkija: Mistä tiesit, että ne on tyttö ja poika?

Lapsi 6: Koska ne kuulostaa.

Tutkija: Mauri kuulostaa pojalta ja Martta tytöltä niinkö?

Lapsi 6: *Nyökkää*



KUVA 1. Martta / ryhmä 1



KUVA 2. Martta / ryhmä 2



KUVA 3. Mauri / ryhmä 1



KUVA 4. Mauri / ryhmä 2

Aineistossamme lapset ilmaisivat selkeästi käsityksensä siitä, että tytöt ja pojat pukeutuvat eri tavoilla. Sukupuoli vaikuttaa heidän mukaansa siihen, minkälaisia vaatteita käytetään. Tyttöjen vaatteita ovat aineistossamme mekko ja sukkahousut ja poikien vaatteita farkut, joita Martta ja Maurikin käyttävät. Myös tyttöjen poikien vaatteiden kuvat ovat lasten mukaan erilaisia. Pojilla on paidoissaan ”poikien juttuja”, ja tytöillä jotain tytöille sopivaa. Tytöille kuuluvat muun muassa tähdet, sydämet, kissat, ja ns. kääntöpaidat, joissa paljetit vaihtavat väriä kuvaa eri suunnasta silitettäessä. Poikien juttuja puolestaan ovat selkeästi ainakin Spiderman ja Batman aiheiset tekstiilit. Toisaalta lasten tuotoksissa ryhmässä kaksi molemmille hahmoista piirrettiin paitaan sydämiä, mutta Maurin kohdalla tämä saattaa mahdollisesti johtua myös siitä, että Mauria piirtävät lapset kuulivat Martta-ryhmän piirtävän sydämiä Marttaan ja halusivat ehkä siksi lisätä myös omaan kuvaansa niitä. Suuren sydämen lisäksi ryhmän kaksi Maurilla on paidassaan myös pieniä mustia ilmapalloja.

Keskustelua lasten piirtäessä:

Tutkija: Minkälaiset vaatteet Martalla on?

Lapsi 10: Mä teen sydämiä.

Tutkija: Sydänvaatteet?

Lapsi 10: Joo.

Lapsi 8 Mauri-ryhmästä kuuntelee keskustelua

Lapsi 8: Ooo sydän!

Myös hiusten pituus on aineistossamme selkeä tyttöjä ja poikia ulkoisesti erottava tekijä. Martan hiukset ovat molemmilla hahmoista pitkät ja Maurin lyhyet, mitä lapset pitivät tytölle ja pojalle tavallisena. Lapset käyttivät tietoa hiusten pituudesta apuna myös tarinamme sukupuolettoman hahmon sukupuolen määrittelyssä, mikä kertoo piirteen merkittävydestä osana lasten sukupuolista tekemiä yleistyksiä.

Lapset tutkivat Myrskyn hahmoa:

Tutkija: Mitä muut on mieltä? Onko myrsky tyttö vai poika?

Lapsi 6: Tyttö.

Tutkija: Millä perusteella hän on tyttö?

Lapsi 6: Koska on pitkät hiukset.

Myös korujen käyttö ja meikkaaminen tekevät tytöistä ja pojista lasten mukaan erilaisia. Kummankin ryhmän Martoilla on Maureja enemmän koruja ja muita koristeita, ja lasten piirustusten perusteella korujen käyttö on tytöillä poikia runsaampaa. Erityisesti ryhmän yksi Martalla on paljon kaula- ja käsikoruja ja Maurilla kädessään vain kello. Ryhmän kaksi Martalla on päässään rusetti, mutta saman ryhmän Maurilla ei kerrottu olevan mitään koristuksia. Läiskät ryhmän kaksi Maurin vaatteissa ovat lasten mukaan laastareita, joita hän on saanut keinusta putoamisen yhteydessä. Myös meikit määrittivät aineistossamme lähtökohtaisesti tyttöjen jutuksi sekä lasten piirustuksissa että myöhemmin myös heidän kanssaan käymissämme keskusteluissa.

Lasten piirustusten reflektointia:

Tutkija: Hei muuten olikos täällä Martalla huulipunaa?

Lapsi 9: Joo. *näyttää*

Tutkija: Onko Maurilla huulipunaa?

Lapset: Ei!

Piirustustensa värivalinnoissa lapset käyttivät molemmissa ryhmissä melko samanlaisia värejä Mauria ja Marttaa piirtäessään. Kummallakin tytöllä on paljon punaisen sävyjä ja keltaista vaikkakin ryhmän kaksi Martta on tummasävytteisempi kuin toisen ryhmän Martta. Kummallakin Mauri-hahmolla on vaatetuksessaan keltaista, sinistä ja punaista, joista keltainen ja punainen eivät ole pojille stereotyyppisesti kuuluvia värejä. Maurin hahmot ovatkin myös väreiltään paljon toisiaan muistuttavia, mikä on huomiota herättävää, koska lapset eivät etukäteen nähneet toistensa tulkintoja niistä. Maurien ja toisen Martan punaiset sukat tosin saattavat selittyä sillä, että ennen piirtämistä lapsille esitellyllä Myrskyn hahmolla oli jalassaan sellaiset. Kokonaisuudessaan piirustusten värimaailma ei noudata aineistossamme tyypillistä stereotyyppistä ajatusta tyttöjen ja poikien väreistä, eikä jako tyttöjen ja poikien asioihin ollut tässä osassa aineistoamme selkeä.

5.1.2 Kiinnostuksen kohteet ja taidot

Keskustellessamme lasten kanssa Martan ja Maurin kiinnostuksen kohteista lapset kertoivat, että on olemassa tyttöjen ja poikien leluja ja leikkejä. He käyttivät puheessaan oma-aloitteisesti ”tyttöjen lelu” ja ”poikien lelu” -käsitteitä, ja heidän

mukaansa sukupuoli vaikuttaa siihen, mistä lapsi pitää, sillä tytöt ja pojat pitävät eri leikeistä.

Työskentelyn reflektointia:

Tutkija: Mistä vaikka arvasitte, että Mauri voisi tykätä autoista tai Myrsky tykkää autoista?

Lapsi 11: Koska Mauri on poika

Tutkija: Vaikuttaako se, että on poika siihen mistä leikeistä tykkää?

Lapsi 11: *nyökkää*

Tutkija: Tykkääkö tytöt eri leikeistä kuin pojat?

Moni lapsi: Joo.

Lapsi 11: Ei ainakaan Batmanistä.

Aineistossamme lapset määrittivät tyttöjen leluiksi ponit ja Barbiet ja poikien leluiksi pikkulegot, Star Warsin, Batmanin, ja autoleikit. Nämä ovat leikkejä, joista lapset kertoivat tyttöjen tai poikien pitävän ja työskentelyssämme he esittivät myös Martan ja Maurin leikkivän niitä enimmäkseen sukupuolittuneen jaon mukaan. Esimerkiksi Barbie-leikkiä ehdotettiin Maurin kohdalla vain kerran ja Martan kohdalla viisi kertaa, tai legoleikkiä Maurin kohdalla kolmesti, mutta Martan kohdalla ei kertaakaan.

Harrastuksista erityisesti tyttöjen harrastuksia ovat aineistossamme voimistelu ja tanssi. Näitä lapset esittivät ainoastaan Martan kohdalla, useammassa eri yhteydessä. Mauri sen sijaan vaikutti nauttivan kovasti jalkapallosta, jossa hän lasten mukaan oli myös hyvä. Tämän perusteella tulkitsemme lasten pitävän jalkapalloa enemmän pojille tyypillisenä pelinä. Martan kiinnostus palloja kohtaan oli vähäisempää ja enemmän leikkimielistä.

Suoritimme lasten kanssa ajatusleikin myös siitä, kumpi hahmoistamme auttaisi vanhempaansa todennäköisemmin tietyissä kotitöissä. Tämän leikin perusteella havaitsimme lasten tekevän eroja myös siihen, kuinka Martta ja Mauri toimivat näissä tilanteissa. Vaikka monen kotityön osalta lasten vastauksissa oli paljon hajontaa, selkeää kuitenkin oli, että Maurin ajateltiin auttavan vasaroinnissa ja asioiden korjaamisessa ja Martan siivoamisessa, tiskaamisessa ja vauvan hoidossa. Jako noudattaa stereotyyppistä kuvaa naisesta kodinhoitajana ja miehestä kätevästä korjaajana, ja se toistui aineistossamme myös lasten käsityksissä siitä, missä tytöt ja pojat voisivat olla hyviä.

Martan vahvuuksiin lukeutuivat aineistossamme vauvan hoito, ruuan laitto, voimistelu, pyöräily, luistelu, uinti, hiihto, tanssi, laulaminen ja kissaleikki. Mauri puolestaan oli taitava asioiden korjaamisessa, ruuan laitossa, pomppimisessa, jalkapallossa, jääkiekossa, flossauksessa, luistelussa, pyöräilyssä ja mopolla ajamisessa. Koska lasten ilmaisemat Martan ja Maurin vahvuudet olivat osittain erilaisia, sukupuolten välinen ero nousee aineistossamme esiin myös tyttöjen ja poikien osaamisessa. Ero ilmenee tässä esimerkiksi niin, että vaikka lapset määrittelivät sekä Martan että Maurin vahvuuksia paljon liikunnan kautta, heitä erottaa toisistaan kuitenkin se, että Martan ajatellaan loistavan yksilölajeissa ja Maurin joukkuepeleissä. Selkeää oli myös se, että lapset ajattelivat Martan olevan Mauria taitavampi lasten hoidossa ja Maurin puolestaan korjaamiseen liittyvissä tehtävissä. Tietoa lasten ajatuksista tästä aihepiiristä saimme esimerkiksi liikkuvat patsaat -harjoituksen kautta.

Näytä, missä valitsemasi hahmo on hyvä:

Lapsi 11: on Myrsky, hän on hyvä syömiskisoissa

Lapsi 7: on Mauri, hän on hyvä jääkiekossa

Lapsi 9: on Martta, hän on hyvä laulamissa

Lapsi 6: on Martta, hän on hyvä uimisessa

Lapsi 8: on Martta, hän on hyvä kärrynpyörissä

Lapsi 10: on Martta, hän on hyvä leikkimään kissaa

Taitoihin liittyvinä eroina voidaan tuloksissamme pitää myös tarvetta pitää omaa sukupuolta toista parempana. Tämä näkyi aineistossamme yhdessä tilanteessa niin, että kaksi lapsista oli valmiita muuttamaan mielipidettään paremmuuden perusteella. Kotityöharjoituksessamme nämä lapset olivat tehneet aiempia valintojaan pitkälti yleisiä sukupuolistereotyyppioita noudattaen, mutta kun kysyimme, kumpi voisi olla tehtävässä parempi, he valitsivat oman oletetun sukupuolensa edustajan tilanteessa, jossa valinta edusti stereotyyppisesti toiselle sukupuolelle kuuluvaa tekemistä. Ajatus paremmuudesta sai heidät toimimaan tilanteessa aiemmasta kaavasta poikkeavalla tavalla. Oman oletetun sukupuolen paremmuus oli heille niin tärkeää, että he vaihtoivat harjoituksessa valintaa ilmaisevaa liikesuuntaansa kesken kaiken meidän täydentäessä kysymyksen asetteluamme paremmuuteen viittaavalla lisäyksellä.

5.1.3 Luonteen piirteet ja kehonkieli

Luonteenpiirteiden ja kehonkielen eroavaisuudet tyttöjen ja poikien välillä eivät aineistossamme tulleet niin vahvasti esille lasten kertomana kuin erot esimerkiksi hahmojen ulkonäössä. Erot olivat kuitenkin näkyvissä lasten tavoissa toimia tytönä tai poikana roolissa.

Tutkimuksessamme lapset ajattelivat tyttöjen olevan poikia herkempiä. He pelkäisivät poikaa enemmän esimerkiksi tarinan hämähäkkiä. Pojan ajateltiin välillä jopa ritarillisesti pelastavan tytön pelottavista tilanteista. Uhattuna pojan ajateltiin toimivan mahdollisesti jopa aggressiivisesti, tytön reaktion ollessa ennenmin itku ja vetäytyminen

Nukketeatteriin eläytymistä:

Tutkija: Mitä luulette miten Myrsky reagoi, kun se näkee hämähäkin?

Lapsi 6 ja Lapsi 11: *tekevät kauhistuneen äänen*

Tutkija: Entä miten Martta reagoi?

Lapsi 9: *tekee itkun ääntä*

Lapsi 6 ja Lapsi 11: *tekevät kauhistuneen ilmeen ja äänen*

Tutkija: Entä Mauri?

Lapsi 9: Mauri huutaa: ihan sama!

Lapsi 11: Eiku Mauri lohduttaa, että eihän se mitään.

Paitsi rohkeampina, lapset pitivät poikia myös tyttöjä riehakkaampina, mikä näkyi aineistossamme muun muassa Maurille piirrettyinä haavoina, jotka hän oli saanut keinusta pudotessa. Pojat olivat lasten mukaan toisinaan myös tyttöjä haluttomampia noudattamaan sääntöjä ja tytöt näyttäytyivätkin aineistossamme poikia auttamishaluisempina ja kiltimpinä. Enemmistö lapsista ajatteli, että Martta on se, joka toimii sääntöjen mukaan ja auttaa toista esimerkiksi ikävissä kotitöissä, kun taas Mauri saattaisi vastaavassa tilanteessa tehdä jotain itselleen mieluisampaa.

Harjoituksen reflektointia:

Tutkija: Oliko niissä jotain eroja mitä Mauri ja Martta teki?

Lapsi 1: Martta imuroi ja Mauri teki jotain muuta.

Lapsi 3: Martta ei juossut ja Mauri juoksi.

Tutkija: Oliko esimerkiksi tansseissa jotain eroja?

Lapsi 3: *nyökkää*

Tutkija: Onko niillä ehkä erilaisia tanssiliikkeitä?

Lapsi 3: Joo.

Kuten edellinenkin aineistokatkkelma osoittaa, lapset ajattelivat tyttöjen ja poikien myös liikkuvan erilaisilla tavoilla. Kun lapset demonstroivat tyttöjen liikkumista heidän liikekielensä oli sirompaa ja siinä oli esimerkiksi tanssiessa ja luistellessa piruetteja. Martan roolissa toimiessaan lapset käyttivät toisinaan selkeästi tunnistettavaa tyttöihin liittyvää keikistelevää ele- ja liikekieltä, jonka sanallinen kuvaaminen on vaikeaa. Poikia esittäessään lasten tapa liikkua oli suoraviivaisempi, ja heidän liikkeensä olivat paikoin myös rajumpia kuin tyttöinä esitetyt liikkeet. Kun lapset esimerkiksi tuulettivat pojan roolissa, he tekivät sen suurielisemmin ja kova äänisemmin kuin tyttöinä. Osa lapsista myös kertoi yllättyneensä voittaessaan tytön roolissa.

5.1.4 Erojen selittäminen on vaikeaa

Lapsilla oli tutkimuksessamme selkeästi käsitys siitä, että tytöt ja pojat ovat jollain tavoin erilaisia. Aineistomme mukaan niin pukeutumisessa, leikeissä kuin harrastuksissakin on olemassa tyttöjen ja poikien juttuja, minkä lisäksi lapset esittivät tyttöjen ja poikien myös elehtivän erilaisin tavoin, osaavan hieman eri asioita ja olevan luonteenpiirteiltään erilaisia.

Vaikka lapset selkeästi kertoivat pitävänsä tyttöjä ja poikia erilaisina, näistä eroista keskustelu ja niiden tarkka määrittelemineen tuntui olevan heille kuitenkin vaikeaa. Vaikka esimerkiksi leikkien ja ulkonäön kohdalla lapset osasivat nimetä eroista joitain esimerkkejä, ei keskustelu aiheesta ollut tutkimusryhmissämme kuitenkaan mitenkään runsasta. Lasten kehollinen toiminta auttoi kertomaan erojen luonteesta hieman enemmän. Lapset eivät myöskään osanneet perustella, miksi jotkut asiat ovat tytöille tai pojille kuuluvia. He eivät tienneet tai osanneet selittää, mistä se johtuu, että tyttöihin tai poikiin kohdistuu stereotyyppisesti erilaisia odotuksia esimerkiksi siitä, mistä he pitävät tai miltä he näyttävät. Ero heidän välillään vain on olemassa.

5.2 ”Kaikki voi [silti] tehdä kaikkia juttuja”

Vaikka tutkimukseemme osallistuneet lapset vaikuttivat olevan hyvin tietoisia siitä, että jotkin asiat ovat tytöille tai pojille kuuluvia se ei silti aineistossamme tarkoita, etteikö sukupuolistereotypioita voisi rikkoa. Erot eivät ole aukottomia, ja

lapset toivat esille useita tilanteita, joissa sukupuolistereotypioita on rikottu jollain tavalla.

Piirustuksista keskustelua:

Tutkija: No voisko Mauri laittaa mekon päälle, jos se haluis joskus koittaa tota Martan mekkoa?

Lapset: *nauravat* Joo.

Lapsi 6: Pojilla voi olla tyttöjen juttuja.

Tutkijat: Niin voi.

Lapsi 10: Molemmilla on hanskat kädessä.

Tutkijat: Mitäs sulla (lapsi 7) tuli mieleen?

Lapsi 7: Koska mun isoveljellä on kynsilakkaa

Tutkija: Joo, kyllä mäkin oon nähny, että pojat tai miehet meikkaa.

Aineistokatkelmassa lapsi seitsemän tuo esille poikkeavan tilanteen, jossa mies onkin käyttänyt naisille stereotyyppisesti luokiteltua kynsilakkaa. Samainen lapsi käytti isoveljeään esimerkkinä myös toistamiseen, kun hän kertoi hänellä olevan pitkät hiukset, vaikka hän on poika. Edellisessä lainauksessa on nähtävissä myös se, kuinka lasten mukaan Mauri saisi halutessaan laittaa mekon päälle, vaikka mekot ovat tyypillisesti tytöille kuuluvia ”tyttöjen juttuja”. Lasten mukaan se, että jokin asia on yleisesti ”tyttöjen” tai ”poikien”, ei tee siitä vastakkaiselta sukupuolelta täysin kiellettyä.

Sukupuolistereotyypioiden rikkomista havainnollistaa myös se, kuinka sekä Martalle että Maurille ehdotettiin aineistossamme myös heidän sukupuolelleen epätyypillisisiksi määriteltyjä leikkejä. Maurin kohdalla yksi lapsista ehdotti hänelle kerran esimerkiksi barbeilla leikkimistä ja Martan puolestaan ajateltiin toisiinsa innostuvan muun muassa autoleikistä. Vaikka nämä tilanteet olivat hieman harvinaisempia, kukaan lapsista ei tilanteessa toisaalta sanonut, että ehdotukset olisivat olleet väärin, vaan kaikki hyväksyivät ne. Myöskään esimerkiksi kiusaamista käsitelleessä nukketheaterissamme lapset eivät pitäneet sukupuolistereotypioita tilanteessa määräävinä. Tilanteessa esitimme lapsille nukeilla riidan, jossa Mauri halusi pelaamaan jääkiekkoa ”jätkien kanssa”, eikä halunnut Marttaa kentälle mukaan, koska ”muidenkaan siskot eivät pelaa”, ja Martta saattaisi olla myös huono siinä. Lapset kuitenkin tunsivat myötätuntoa Marttaa kohtaan ja kokivat tilanteen epäreiluna. Kun lasten kanssa ratkaisimme tilannetta, kumpikin

ryhmistä halusi jatkaa kohtausta niin, että Marttakin pääsee pelaamaan, vaikka jääkiekko esiteltiin kohtauksessa vahvasti poikien pelinä.

Eteenkin tutkimusryhmämme tytöt toivat myös omana itsenään esille omia mielenkiinnonkohteitaan, jotka poikkeavat stereotyyppisistä käsityksistä. He kertoivat pitävänsä esimerkiksi Batmanista ja ”poikien peleistä”. Tässä yhteydessä he toivat esille sen, että tekeminen on ”poikien”, mutta he pitivät asiasta siitä huolimatta. Stereotypian rikkominen vaikuttikin lapsista olevan luontevaa, jos se ihmisestä itsestään tuntuu hyvältä.

Työskentelyn reflektointia:

Lapsi 11: Mä oon, pelänny, että mua voidaan kiusata, koska mä tykkään Star Wars -pelistä.

Tutkija: Mitä siihen voisi sanoa?

Lapsi 6: Että kyllä mä voin pelata, jos mä haluan.

Tutkija: Joo ei voi tutustumatta tietää, mitä toinen osaa tai mistä hän pitää.

Lapsi 9: Kyllä mäkin oon pelannut poikien juttuja.

Lapsi 11: Kirby on kaikkien peli. Siitä ei tiedä, onko se poikien vai tyttöjen.

Toiminnan keskeyttävä kysymys:

Lapsi 11: Miksi tällä on tyttöjen ja poikien vaatteet?

Tutkija: En osaa sanoa, mitä luulet, miksi sillä on tyttöjen ja poikien vaatteet?

Lapsi 11: Koska se tykkää niistä

Edellisestä aineistokatkelmasta näkyy myös se, että lasten mielestä on olemassa myös asioita, joita sekä tytöt että pojat (tai kaikki) saavat lähtökohtaisesti tehdä. Näitä toimintoja listasimme sekä tytölle että pojalle kuuluviksi aineistosta. Leikkejä, joita molemmat voivat leikkiä, olivat lasten mukaan palloleikit, pelit, hippa, kotileikki ja eläinleikit. Harrastuksista kaikille varmasti sopivia olivat aineistossamme uinti ja pyöräily, ja kotitöistä molemmat pitivät leipomisesta ja ruoanlaitosta. Leipominen ja ruuan laitto olivat myös asioita, joissa lapset ajattelivat Martan ja Maurin olevan yhtä hyviä.

Asiaa kysyttäessä lapset olivat aina selkeästi myös sitä mieltä, ettei ketään saisi kiusata sen takia, jos hän toimisi sukupuolelleen epätyypillisellä tavalla. Vaikka joku ei pitäisi samoista asioista tai näyttäisi samalta kuin stereotyyppisesti tulisi näyttää, se ei lasten mukaan saisi olla syy kiusata toista, kuten esimerkiksi seuraava aineistokatkelma nukketatterimme reflektoinnista osoittaa.

Nukketeatterin reflektointia:

Tutkija: Mitä ootte mieltä, saako sen perusteella kiusata, mistä tykkää tai miltä näyttää?

Lapsi 8: Ei saa kiusata.

Tutkija: Onko teille joskus sanottu sellaista, että teillä ois väärät vaatteet tai naurettu, kun haluutte jotain leikkiä?

Lapsi 10: Pojat sano, ettei saa kiusata, vaikka se ei oo tyttö.

Tutkija: Joo, ne oli sitä mieltä, että Mauri ei saa olla prinsessa. Ootko sä (Lapsi 10), sitä mieltä, että Mauri saa olla prinsessa, jos se haluaa?

Lapsi 10: Joo.

5.3 Mutta joitain rajoja on kuitenkin olemassa?

Aineistomme mukaan tyttöjen ja poikien väliset erot ja niiden rikkominen saattavat aiheuttaa kiusaamista ja poissulkemista lasten välillä. Esimerkiksi yksi tutkimusryhmämme tytöistä kertoi pelänneensä, että häntä aletaan kiusata sen takia koska hän pitää Star Wars -pelistä, joka on hänen mukaansa poikien peli. Tämän lisäksi lapset nostivat esiin myös tilanteita, joissa heidät oli suljettu tai he olivat itse sulkeneet jonkun ulos leikistä tämän sukupuolen perusteella. Aineistossamme sukupuolten väliset rajat rajoittivat lasten toiminnan mahdollisuuksia.

Nukketeatterin reflektointia:

Tutkija: Onko teille ikinä sanottu sillain leikissä, että sä et pääse mukaan koska sä oot tyttö tai poika?

Lapsi 1: Joo. Leikkipuistossa. Sillon kun en päässyt hiekkalaatikolle ja mulle ne sano etten mä pääse, koska mä oon tyttö.

Aineistostamme esiintyy viitteitä myös siitä, kuinka sukupuolten rajat ovat poikien kohdalla tyttöjä tiukempia. Tämä ilmeni aineistossamme esimerkiksi niin, että kun tarinamme poikahahmo näytti toiminnassa surunsa ja itki, se aiheutti monissa lapsissa huvittuneisuutta. Tässä kohtaa lasten puhe ja toiminta olivat myös selkeästi keskenään ristiriidassa. Lapset kyllä kysyttäessä sanoivat, että poika saisi pukea mekon päälleen, mutta toimittaessa niin, se aiheutti lasten keskuudessa poikkeuksetta hämmennystä ja hymyilyä. Vastaavaa ei tapahtunut tarinamme tytön kohdalla. Tyttö sai olla hyvä esimerkiksi jääkiekossa ja hän sai ilmaista kaikenlaisia tunteita ilman huvittuneita reaktioita.

Nukketeatteriesityksen aikana:

Martta: Ketä nää nyt sitten ois?

Myrsky: Voinko mä olla vauva? *nauraa*

Martta: Joo ja mä haluun olla koira.

Mauri: Hei minä keksin! Minä haluan olla prinsessa

Lapsi 9: HA!!!

kaikki lapset alkavat hymyillä

Mauri: Joo, olkaa te koira ja vauva. Mistähän me saadaan kruunuja?

(kiusaajat tulevat)

Kiusaaja: Hei kuulitko, toi haluaa mekon? *nauraa*

Lapset 7, 9 & 10 nauravat mukana

Mauri: Naapurin lapset tuli taas pilaamaan leikin.

Kiusaajat: Tykkääköhän se pinkistä ja poneistakin? *nauraa*

Lapset 9 & 10 nauravat mukana

Mauri: *alkaa itkeä*

kaikki lapset hymyilevät ja katsovat toisiaan huvittuneena

Edellisen lisäksi maskuliinisuuden rajojen tarkempi vartiointi näkyi aineistossamme myös niin, että tutkimusryhmämme oletetuilla pojilla vaikutti paikoin olevan vaikeuksia toimia tytön roolissa. Erityisesti tämä näkyi yhden oletetun pojan toiminnassa, kun hänen heittäytymisensä tytön rooliin oli monena kertana vastahakoista. Hän vaikutti välillä nolostuneelta tai toisinaan hän ei suostunut lainkaan ottamaan tytön roolia. Myös tutkimusryhmämme kahdella muulla oletetulla pojalla oli nähtävissä vastaavaa toimintaa, mutta kyse oli enemmän yksittäisistä kerroista tai toisen esimerkin seuraamisesta tilanteessa. Tutkimusryhmän oletettujen tyttöjen keskuudessa ei näkynyt eroja tytön tai pojan rooliin heittäytymisessä.

5.4 Käsitykset sukupuolesta ovat yksilöllisiä

Aineistomme antaa ymmärtää, että lasten käsitykset sukupuolesta ovat yksilöllisiä. Lapset vaikuttivat heijastavan käsityksiinsä omaa itseään ja läheistensä toimintaa, ja toisilla myös suhde sukupuolistereotyyppien rikkomiseen vaikuttaa olevan erilainen kuin toisilla.

Huomasimme, että lapsen omat mielenkiinnon kohteet vaikuttavat siihen, mitä hän ajattelee oman sukupuolensa edustajan pitävän kiinnostavana. Lapset muun muassa liittivät omia harrastuksiaan samaa sukupuolta olevaan hahmoon, ja jos esimerkiksi oletettu tyttö harrasti tanssia, hän ajatteli Martankin harrastavan

sitä. Liittäminen toimi myös tapauksissa, joissa kiinnostuksen kohteet olivat yleisten sukupuolistereotyyppien vastaisia. Esimerkiksi imurointia voidaan pitää stereotyyppisesti naistapaisena toimintana, mutta jos tutkimusryhmän oletettu poika piti siitä, hän ei ajatellut sen olevan vain tytöille kuuluvaa.

Aineistossamme yksilöllistä vaikutti olevan myös se, kuinka jokaisella on sukupuolten välisiin rajoihin tapana suhtautua. Rajat vaikuttavat olevan toisilla toisia tiukempia, mikä näkyi aineistossamme esimerkiksi verrattaessa tutkimusryhmiemme oletettujen poikien toimintaa. Eteenkin yksi heistä oli useasti vastahakoinen näyttelemään ”tyttöjen juttuja” tai edes puhumaan niistä, kun taas toinen kertoi koko ryhmälle rohkeasti tarinoita sukupuolistereotyyppioita rikkovasta isoveljestään. Hänelle rajojen haastaminen vaikutti olevan arkipäiväistä ja hyväksyttävää.

5.5 Kysymyksiä herättävä Myrsky

Tarinamme sukupuoleton hahmo Myrsky herätti kummassakin lapsiryhmässä keskustelua. Lapset pohtivat, onko Myrsky tyttö vai poika, ja Myrskyn sukupuolen määrittäminen vaikutti olevan lapsille tärkeää. Emme vastanneet lasten kysymyseen sukupuolesta, vaan sanoimme Myrskyn kertoneen meille vain oman nimensä. Tämän jälkeen keskustelimme lasten kanssa yhdessä siitä, kumpi hän voisi olla. Lapset perustelivat Myrskyn olevan tyttö, koska hänellä oli puolipitkät ”tyttöjen” hiukset ja hän käytti lasten mielestä sekä tytön että pojan vaatteita.

Keskustelua Myrskystä:

Tutkija: Mitä luulette, onko Myrsky tyttö vai poika?

Lapsi 9: Tyttö.

Tutkija: Miksi luulet niin?

Lapsi 9: Koska sillä on hiukset ja tyttöjen ja poikien vaatteet

Tutkija: Voiko pojalla olla tyttöjen vaatteet?

Moni lapsi: Joo!

Tutkija: Lapsi 9 sanoi ei?

Lapset tutkivat Myrskyä

Tutkija: Mitä muut on mieltä? Onko myrsky tyttö vai poika?

Lapsi 6: Tyttö.

Tutkija: Millä perusteella on tyttö?

Lapsi 6: Koska sillä on pitkät hiukset.



KUVA 5. Myrsky

Tutkimusryhmämme lapset tekivät siis päätelmiä Myrskyn sukupuolesta vain tämän ulkonäön ja muutaman ennalta määritellyn kiinnostuksen kohteen perusteella. Myrskyn kiinnostuksen kohteet olivat meidän kertomiamme ja ajatuksissamme stereotyyppisesti sekä tytölle että pojalle kuuluvia.

Kun lapset saivat toiminnassamme määritellä Myrskyn hahmoa itse lisää, he tekivät sitä tietyllä tapaa vapaammin, kuin Marttaa tai Mauria määritellessään. Esimerkiksi Myrskyn kiinnostuksen kohteissa ilmeni aineistossamme paljon enemmän stereotyyppistä hajontaa kuin Martan ja Maurin kohdalla. Lapset ajattelivat Myrskyn leikkivän sekä ”tyttöjen” että ”poikien” leluilla, kuten esimerkiksi legoilla ja poneilla, ja hänen lempileikeikseen mainittiin aineistossamme enemmän molemmille sukupuolille kuuluvia leikkejä kuten eläiminä leikkimistä ja molemmille sukupuolille tyypillisiä urheilulajeja.

Lelulaatikko-harjoituksen pohjustamista:

Tutkija: No millaisilla Myrsky leikkii?

Lapsi 4: Poikien ja tyttöjen leluilla.

Tutkija: Poikien ja tyttöjen, molempien. Tuleeko mieleen jotain esimerkkejä?

Mitä Myrskyn huoneessa voisi olla?

Lapsi 4: Palloja.

Lapsi 2: Pelejä.

Myös luonteenpiirteiden osalta Myrskyyn liitetään aineistossamme Marttaan ja Mauriin verrattuna enemmän sekä tyypillisiä feminiinisiä että maskuliinisia piirteitä. Myrsky nähdään aktiivisena, mutta säikkynä, joka kuitenkin auttaa ystäviään pahan paikan tullen. Kaiken kaikkiaan Myrsky nähtiin usein Maurin ja Martan välissä olevana. Mauri ja Martta määriteltiin monesti stereotyyppiseksi pojaksi ja tytöksi, mutta Myrsky oli jotain tältä väliltä, sekoitus kumpaakin.

6 POHDINTA

6.1 Sukupuolistereotypiat ovat osa lasten ajattelua

Tämän tutkimuksen tulokset ovat paljolti linjassa aiempien sukupuolistereotyyppien käsittelevien tutkimustulosten kanssa. Tulostemme mukaan lapsilla on yleisiä sukupuolistereotyyppioita mukailevia käsityksiä sukupuolesta, mikä näkyi tutkimuksessamme sekä lasten kertoman että toiminnan kautta.

Tarinamme stereotyyppisen sukupuolettomasta Myrsky-hahmosta käydyt keskustelut antoivat ymmärtää, että sukupuolen määrittäminen oli tutkimukseemme osallistuneille lapsille tärkeää. Lapsia mietitytti, onko Myrsky tyttö vai poika, ja he tekivät oletuksia Myrskyn sukupuolesta tämän ulkoisen olemuksen ja muutaman kiinnostuksen kohteen pohjalta. Tutkijoiden mukaan sukupuolta pidetäänkin ominaisuutena, johon ihmiset kiinnittävät automaattisesti huomiota (Ridgeway & Correll 2004, 214; Zemore ym. 2000, 207), ja monesti kaikkien odotetaan olevan sukupuoleltaan lähtökohtaisesti joko naisia tai miehiä. Päätelmiä toisen sukupuolesta tehdään tyypillisesti vain sukupuolen ulkoisten tunnusmerkien, kuten pukeutumisen, ruumiinrakenteen ja hiusten pituuden perustella ja näin lapset toimivat myös tässä tutkimuksessa. (Paechter 2007, 32; Wharton 2011, 11–13.) Myrskyn kohdalla jäimme pohtimaan myös sitä, määrittäivätkö lapset Myrskyn tytöksi ehkä sen takia, koska tytön kohdalla sukupuolistereotyyppien rikkominen on yleisesti hyväksyttävämpää (Ks. esim Yu ym. 2017, 52). Myrsky piti tarinassamme sekä tyttöjen että poikien jutuista, oli pitkätukkainen ja myös hänen pukeutumistyylinsä oli stereotyyppioita yhdistelevä.

Aiemman tutkimuksen tapaan tutkimukseemme osallistuneet lapset pitivät tyttöjä ja poikia keskenään erilaisina (Halim & Ruble 2010, 502), ja myös heidän tapansa määritellä sukupuolten välisiä eroja olivat aiemman tutkimuksen mukaisia. Tytöt olivat poikia arempia, kiltimpiä, siroliikkeisempiä ja kiinnostuneempia laittautumisesta, lasten hoidosta ja kotitöistä. Tyttöjen harrastuksia olivat voimistelu ja tanssi ja he leikkivät poni- ja Barbie-leikkejä. Poikaa lapset pitivät tyttöä

rohkeampana, omapäisempänä ja taitavana korjaamaan asioita. Poikia kiinnostivat poikien jutut, kuten joukkuepelit, autot, pikkulegot ja Batman, ja lasten mukaan poika saattaisi tyttöä todennäköisemmin toimia niin kuin häntä huvittaa. Myös tyttöjen ja poikien vaatteet ja kampaukset olivat lasten mukaan erilaisia. (vrt. esim. Browne 2004, 68; Liben ym. 2002, 114–119; Zemore, Fiske & Kim 2000, 209–210; taulukko 1 tässä tutkimuksessa.) Tutkimuksessamme lapset pitivät tyttöjä ja poikia erilaisina niin ulkonäön, kiinnostuksen kohteiden, elekielen kuin luonteenpiirteidenkin osalta. Myös lasten käsitykset molempia sukupuolia kiinnostavista leikeistä ovat tuloksissamme pitkälti aiemman tutkimuksen mukaisia (Goble 2012, 499; Liben ym. 2002, 114–119).

Tulostemme perusteella vaikuttaakin siltä, että tutkimukseemme osallistuneet lapset ovat hyvin tietoisia kulttuurimme yleisistä sukupuolistereotypioista, mikä onkin tämän ikäisille lapsille tyypillistä (Halim & Ruble 2004, 502). Sen valossa, että sukupuolistereotypioita luodaan ja ylläpidetään kaikkialla (Vilka 2010, 112), niitä pidetään hitaasti muuttuvina (Ridgeway & Correll 2004, 527–528), ja että lapsia monesti kohdellaan niiden mukaan syntymästä lähtien (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 15), yllättävämpää olisikin toisaalta ollut se, että lapset eivät olisi olleet tietoisia niistä. Vaikka lasten mukaan Martan tai Maurin toiminta ei aina ollut sukupuolistereotypian mukaista ja he olivat sitä mieltä, että ”kaikki saavat tehdä kaikkea”, he toisaalta kuitenkin pitivät Marttaa ja Mauria keskenään erilaisina ja määrittelivät Martan ja Maurin – tytön ja pojan – välisiä eroja kulttuuristen sukupuolistereotyyppioiden mukaan.

Lasten tavoissa määritellä sukupuolta ilmeni toisaalta myös yksilöllisiä eroja lasten välillä, mikä sukupuolisosialisaatioteorian valossa olikin mielestämme odotettavaa. Lapset rakentavat käsitystään sukupuolesta toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (John ym. 2017, 9–12, 22–23), ja sekä lapsen oma ajattelu että hänen kohtaamansa mallit sukupuolista ovat yksilöllisiä. Tutkimuksessamme lapset heijastivat samaa sukupuolta olevaan hahmoon esimerkiksi omia kiinnostuksen kohteitaan, mitä on havaittu myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Martin ym. 2002, 917; Weisgram 2016). Tämän lisäksi lasten välillä ilmeni eroja myös siinä, kuinka jyrkästi he vaikuttivat sukupuolistereotyyppioihin suhtautuvan. Toisille niiden noudattamisen ajatellaankin olevan toisia tärkeämpää (Golombok & Fivush 1995, 19; Martin ym. 2002, 915), mikä näkyi omassa tutkimuksessamme eteenkin verrattaessa tutkimusryhmiemme oletettujen poikien

toimintaa. Varsinkin yksi heistä oli moneen otteeseen vastahakoinen näyttelmään ”tyttöjen juttuja” tai edes puhumaan niistä, kun taas toinen kertoi koko ryhmälle rohkeasti tarinoita sukupuolistereotyyppioita rikkovasta isoveljestään. Hänelle sukupuolten välisten rajojen haastaminen vaikutti olevan arkipäiväistä ja hyväksyttävää. Isoveljestä puhuminen oli tuloksissamme samalla konkreettinen esimerkki myös siitä, kuinka lapselle tärkeiden ihmisten tarjoamat mallit sukupuolesta ovat lasten sukupuolikäsitysten rakentumisessa merkityksellisiä (John ym. 2017, 21; Ryle 2011, 138 –139, 153).

Aiemman tutkimuksen kanssa linjassa ovat tuloksemme myös siitä, että lapset vartioivat rajoja sukupuolten välillä, ja että poikien kohdalla sukupuolistereotyyppien rikkomista pidetään epäsovinnaisena (ks. esim. Alasaari & Katainen 2016, 15–16; Kågesten ym. 2016, 20). Tutkimuksessamme lapset pelkäsivät tulevansa kiusatuiksi, koska he pitivät eri sukupuolelle kuuluvista asioista tai leikeistä, ja tarinamme poikahahmon itku ja prinsessahaaveet herättivät lapsissa hilpeyttä. Vaikka lapset olivat sitä mieltä, että ”kaikki saavat tehdä kaikkea”, heidän spontaani reaktionsa oli kuitenkin kiusatulle nauraminen nukketeatterin yhteydessä. Sukupuolen mukaan määrittyviä rajoja vaikuttaakin tulostemme perusteella olevan olemassa, eikä niiden rikkomisen ole kaikkien tutkimukseemme osallistuneiden lasten mukaan aina hyväksyttävää.

Pidämme tuloksissamme olennaisena myös sitä, että vaikka lapset puhuivat tyttöjen ja poikien asioista, heidän tuntui kuitenkin olevan vaikeaa tarkemmin määritellä ja pohtia niitä. Vaikka lapset osasivat tarjota sukupuolten eroista joitain esimerkkejä, he eivät osanneet perustella sitä, miksi jotkut asiat ovat joko tytöille tai pojille kuuluvia. Lapset eivät osanneet perustella esimerkiksi, miksi tyttö ei saisi pitää Batmanista. Kokonaisuudessaan tuloksemme kertovatkin meille eteenkin sen, että lapset pitävät tyttöjä ja poikia joillain tavoilla erilaisina, mutta näiden erojen tiedostaminen voi olla lapsille vaikeaa. Erot sukupuolten välillä voivat olla pieniä, mutta omissa tuloksissamme ne näyttäytyivät kuitenkin merkityksellisinä ainakin sen kautta, että ne saattavat aiheuttaa kiusaamista lasten välillä ja rajoittaa lapsen toiminnan mahdollisuuksia. Tuloksemme vahvistavat käsitystämme siitä, että sukupuoleen liittyvien kysymysten käsittely on lasten kanssa tärkeää.

6.2 Mitä opimme kasvattajina?

Yksi työmme tavoitteista oli saada lapset ja itsemme pohtimaan sukupuoleen liittyviä kysymyksiä, ja tulla tietoisemmiksi niistä. Pidämme asiaa tärkeänä, koska se voi auttaa jokaista haitallisten sukupuolistereotyyppien kyseenalaistamisessa (Kite ym. 2008, 223; Siltala 2003, 126). Omien sukupuolikäsitysten hahmottaminen avaa jokaiselle mahdollisuuksia arvioida niitä ja itseltään voi kysyä esimerkiksi, miksi ajattelen näin, mihin käsitykseni perustuvat, miten käsitykset vaikuttavat toimintaani ja olisiko minun aiheita muuttaa niitä. Tämän prosessin käynnistämiseksi vaikutti tulostemme perusteella olevan tarvetta, koska lapset selvästi pitivät tyttöjä ja poikia keskenään erilaisina, mutta asian tarkempi määrittely oli heille haasteellista. Pohdimmekin tuloksiamme kirjoittaessamme esimerkiksi sitä, keskustellaanko lasten kanssa sukupuolesta ja rohkaistaanko heitä kyseenalaistamaan sukupuolistereotyyppioita, joita he kohtaavat ympärillään. Stereotypiat ovat selvästi osa maailmaa, jossa lapset elävät, ja lasta tulisi auttaa tunnistamaan ja arvioimaan niitä.

Jos lasten sukupuolistereotyyppisiin käsityksiin halutaan vaikuttaa, ajatella, että sitä tulisi käsitellä koko ryhmän kesken ja keinoilla, jotka herättävät osallistujissa kysymyksiä ja joiden kautta kaikkien näkemykset pääsevät esiin. Yksi keino tähän voisi olla draamakasvatus, jota pidämme oman tutkimuksemme ja aiempien tutkimusten perusteella sukupuolen käsittelyyn ja stereotyyppien purkamiseen hyvin soveltuvana menetelmänä (ks. esim. Brown 2017; Hatton 2013; Lenakakis ym. 2019). Toteuttamamme prosessidraaman perusteella vaikuttaa siltä, että lapset olivat työskentelystä kiinnostuneita ja draamalliset työtavat tuntuivat motivoivan heitä. Tämä olikin odotettavaa, koska myös aiemmissa tutkimuksissa draamakasvatuksen on todettu olevan osallistujia innostava ja aktiivinen tapa työskennellä (ks. esim. Griffiths 1990; Heikkinen 2004). Prosessidraama herätti lapsissa ajatuksia, sillä lapset ilmaisivat työskentelyn kautta omia näkemyksiään sukupuolesta ja se rohkaisi heitä kertomaan myös omaan elämänsä liittyviä kokemuksia siitä. Vaikutti siltä, että prosessidraama herätti ryhmässä keskustelua ja sitä kautta auttoi lapsia tulemaan tietoisemmaksi sukupuoleen liittyvistä kysymyksistä.

Koemme, että sukupuolistereotyyppien käsittely olisi lasten kanssa tärkeää, jotta ne eivät rajoittaisi lapsen toiminnan mahdollisuuksia tai estäisi lasta

olemaan oma itsensä (Alasaari & Katainen 2016, 15–16). Sukupuolten näkeminen erilaisina saa ihmiset suuretelemaan eroja sukupuolten välillä (Martin ym. 2002, 912), ja pieniltäkin tuntuviin asioihin puuttuminen on meille kasvattajina tästäkin näkökulmasta tärkeää. Erojen käsittely yhdessä lasten kanssa voi auttaa lapsia ja meitä purkamaan käsityksiä sukupuolten välisistä eroista asioissa, joissa niillä ei ole merkitystä.

Kokonaisuudessaan koemme, että tämän tutkimuksen teko on ollut meille oman ammatillisen kehittymisemme kannalta tärkeää. Etsimme tutkimustamme varten paljon teoretietoa sukupuolesta, minkä lisäksi opimme uutta siitä myös oman käytännön toimintamme välityksellä. Koko tutkimusprosessimme ajan mietimme tarkoin, miten voimme puhua ja toimia, jotta oma toimintamme olisi mahdollisimman sukupuolisensitiivistä emmekä vain vahvistaisi tai synnyttäisi lisää kapeita sukupuolistereotypioita. Oman toiminnan reflektio olikin suuressa osassa tässä tutkimuksessa. Olemme Korhosen (2014, 50, 53) kanssa samaa mieltä siitä, että lasten sukupuolisensitiivinen kohtaaminen on käytännössä paljon haastavampaa kuin teoriassa, ja se vaatii kasvattajilta jatkuvaa oman toiminnan tarkkailua ja reflektointia. Tämän tutkimuksen teon kautta tiedostimme aiheen tärkeyden vielä vahvemmin ja se motivoi meitä kiinnittämään asiaan huomiota myös tulevaisuudessa.

6.3 Jatkotutkimuskysymykset

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia sitä, kuinka lasten käsitykset sukupuolesta muuttuvat esimerkiksi ohjaamamme kaltaisen draamaproessin aikana ja ovatko nämä muutokset kuinka pysyviä. Draamassa tapahtuvaa oppimisen lopputulosta ei kannata määritellä ennalta, sillä se voi olla jopa mahdotonta (Owens & Barber 2002, 99), mutta draamakasvatuksen vaikutusten tutkiminen on silti tehtävissä. Aiemmin sitä on toteutettu määrällisillä tutkimusmenetelmillä (ks. esim. Lenakis 2019; Wright 2006). Draamalla on potentiaalia saada osallistujat kyseenalaistamaan ja pohtimaan vallitsevia sukupuolistereotypioita, joten on mahdollista, että siihen osallistuvien sukupuolikäsityksiin voitaisiin draaman kautta vaikuttaa niin, että niissä olisi mahdollista havaita muutoksia. Tutkimuksemme perusteella pidämme draamakasvatusta sukupuolen käsittelyyn hyvin sopivana menetelmänä, ja ehdotamme aiheiden yhdistämistä myös jatkotutkimuksissa.

Draamakasvatuksella on mahdollisuus tuoda esille osallistujien kokemusmaailmaa ja innostaa osallistujat mukaan toimintaan (Heikkinen 2004, 48). Tästä huolimatta draamakasvatusta ei ole juurikaan käytetty aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa. Toivomme, että tutkimuksemme onnistui vähentämään kynnystä käyttää draamakasvatusta tutkimustarkoituksessa, sillä koemme draamakasvatukseen sisältyvän paljon potentiaalia myös aineistonkeruumenetelmänä. Jäimme kuitenkin pohtimaan, miten draamakasvatuksen käyttöä voisi kehittää, sillä se ei todennäköisesti saavuttanut täyttää potentiaaliaan tässä tutkimuksessa. Tähän vaikutti se, ettei draamakasvatuksesta aineistonkeruumenetelmänä ole tarpeeksi tietoa. Meillä ei ollut mitään selkeää ohjeistusta siitä, miten draamaa tulisi käyttää aineistonkeruumenetelmänä, ja mielestämme tarvitaankin lisää tutkimusta siitä, miten draamakasvatusta voitaisiin käyttää tehokkaammin tutkimuksessa. Tätä kautta voitaisiin muodostaa ohjeistus esimerkiksi siitä, miten draamaa voisi hyödyntää käyttäen lapsilähtöisenä aineistonkeruumenetelmänä.

Myös lasten sukupuolikäsityksiä ja niiden taustoja tulisi tutkia lisää. Eteenkin kotimaista tutkimusta aiheesta on vain vähän. Mielenkiintoista olisi jatkossa esimerkiksi selvittää, eroavatko elämämpiireiltään erilaisten lasten käsitykset sukupuolesta toisistaan, mikä sukupuolisosialisaation teorian valossa olisi odotettavaa. Tutkimuksessa voitaisiin tarkastella esimerkiksi sitä, ovatko jääkiekkoa tai balettia harrastavien tyttöjen ja/tai poikien käsitykset tyttöydestä ja poikuudesta erilaisia. Baletti ja jääkiekko ovat stereotyyppisesti tytön ja pojan harrastuksia, joten olisi mielenkiintoista tutkia, ajatteleeko sukupuolistereotypioita harrastuksessaan rikkova poika/tyttö sukupuolesta eri tavalla kuin tyttö, joka harrastaa balettia tai poika, joka pelaa jääkiekkoa.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

6.4.1 Eettisyys

Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on luotettavan ja eettisesti kestävä tutkimuksen perusta (Hirvonen 2006, 31). Hallamaan ym. (2006, 398) mukaan tutkimuseettiset kysymykset voidaan tiivistää kolmeen päälauseeseen, jotka ovat ”1) älä vahingoita tutkimuksesi kohdetta 2) älä valehtele tutkimustasi koskevista asioista tiedeyhteisölle äläkä yhteiskunnalle ja 3) älä varasta muiden aineistoja

äläkä tuloksia.” Tutkija ei myöskään saa pitää mitään itsestään selvänä tai antaa minkään uskonnon, ideologian, taloudellisen tai poliittisen tahon vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin ja hänen tekemäänsä työhön (Hirvonen 2006, 38–46). Keskeisiä työskentelyämme ohjanneita periaatteita ovatkin oman työmme kaikissa vaiheissa olleet avoimuus, rehellisyys ja huolellisuus sekä eettisesti kestävät periaatteet suhteessa tutkittaviin ja toisten tutkijoiden tekemään työhön (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–9). Pyrimme lähestymään tutkittaviamme kunnioittaen ja avoimin mielin tutkimuksen alusta loppuun saakka ja toimimme rehellisesti työmme kaikissa vaiheissa.

Tutkimuksen teossa tutkijan on tärkeää huolehtia tutkimusluvista, toisten tutkijoiden työn arvostamisesta, tutkittavien anonymiteetistä, osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja siitä, että tutkittavat tietävät, mihin he ovat ryhtymässä. Myös sen varmistaminen, että tutkimuksesta ei aiheudu kenellekään haittaa, on tutkimuksen teossa tärkeää. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Omasa työssämme näihin kysymyksiin liittyvät erityishaasteemme koskivat sitä, että tutkimuksemme käsittelee yhteiskunnallisesti ja henkilökohtaisesti tärkeää aihetta, tutkittavamme ovat lapsia ja että käytimme aineiston keruussa tutkittavien videointia, joista tutkittavat ovat selkeästi tunnistettavissa.

Voidakseen päättää tutkimukseen osallistumisestaan tutkittavien on ymmärrettävä, mistä tutkimuksessa on kyse ja että siihen osallistuminen on hänelle vapaaehtoista (Kuula 2006, 125–126). Myös lapsilla on oikeus määritellä, haluavatko he osallistua tutkimuksen tekoon, ja alle kouluikäisenkin näkökulmaa on kunnioitettava tässä asiassa (Karlsson 2012, 47; Nieminen 2010, 33, 35–37). Pyrimmekin tekemään lapsille selväksi, että he osallistuvat tutkimukseen kertomalla lapsille, että kuvaamme heidän kanssaan tehtävää toimintaa, koska teemme tutkimusta, jonka tekemiseen lapset omalla toiminnallaan osallistuisivat. Korostimme tässä myös sitä, ettei kukaan muu meidän lisäksemme tulisi näkemään heistä kuvattavia videoita. Ketään lapsista ei myöskään pakotettu osallistumaan draamatoimintaan, ja jokaisella työskentelykerralla kerratussa draamasopimuksessa lapsille määriteltiin oikeus jäädä toiminnasta sivuun, jos osallistuminen ei tuntunut heistä hyvältä. Muutama lapsista käyttikin tätä mahdollisuutta muutaman kerran, mutta he tulivat aina mukaan jo seuraavan harjoituksen alkaessa. Lapsia tutkittaessa olennaista on muistaa myös, että viimekädessä lapsen tutkimuksen osallistumisista päättää aina alaikäisen lapsen huoltaja (Nieminen 2010, 33).

Tässä tutkimuksessa huoltajien suostumusta tutkimukseen osallistumisesta kysyttiin heiltä etukäteen kirjallisesti (liite 1), minkä lisäksi hankimme työtämme varten tutkimusluvan myös kaupungilta.

Tutkittavien yksityisyyden suojaan liittyvät kysymykset nousevat tämän tutkimuksen kohdalla keskeisesti esiin aineiston säilyttämisessä ja tallentamisessa. Tutkimusaineistomme toimivat prosessidraaman videoinnit ja niiden pohjalta tehdyt litteroinnit lasten toiminnasta. Aineistomme sisältää hyvin selkeästi tunnistettavaa tietoa tutkittavista. Tämä lisää aineiston arkaluonteisuutta, ja painottaa sen tärkeyttä, että tutkijan on aina sovittava tutkittavien kanssa aineiston hankinnasta ja sen jatkokäytöstä. (Kuula 2006, 129.) Pyrimme turvaamaan tutkittavien anonymiteetin tutkimuksessamme varmistamalla, että tutkimusraportissamme ei ole näkyvissä lasten nimiä tai muita tunnistettavia tietoja. Kaikki tutkimukseen liittyvät aineistot ovat lisäksi sijainneet koko tutkimuksen ajan salasanojen takana, joten muut kuin me tutkijat eivät ole voineet katsella niitä. Tutkimuksen aineisto tuhotaan tämän tutkimuksen valmistumisen jälkeen, eikä sitä käytetä osana toisia tutkimuksia.

Aihepiirinä sukupuolen tutkimus on tärkeää ja yhteiskunnallisesti merkityksellistä. Toisaalta koemme sen olevan tutkimuskohteena myös haastava sukupuolen ollessa jokaiselle jotain hyvin henkilökohtaista. Sukupuoli on osa jokaisen identiteettiä (Wharton 2011, 18), ja ihmisten kokemukset sukupuolesta ovat erilaisia (Jääskeläinen 2015, 12–13). Tutkimuksemme aikana huomasimmekin, miten monesta asiasta tutkijan pitäisi olla tietoinen, jotta onnistuttaisiin luomaan tila, jossa sukupuolistereotypioita ei vahingossa vain vahvistettaisi osana tutkimusta. Mietimme tämän seurauksena tarkkaan sitä, millä sanamuodoilla voisimme puhua lasten kanssa sukupuolesta ja pidimme tärkeänä sitä, että oma toimintamme lasten kanssa olisi sukupuolisensitiivistä. Sukupuolisensitiivisen kasvatuksen keskeisiin periaatteisiin kuuluu jokaisen lapsen kohtaaminen yksilönä ilman häneen kohdistettavia sukupuolittavia oletuksia (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 19). Kiinnitimme myös toiminnassamme aktiivisesti huomiota siihen, että emme oleta, ohjaa tai toivo lapsilta tiettyä käytöstä heidän oletetun sukupuolensa perusteella.

Aihepiirimme näkökulmasta koimme eettisesti haastavaksi myös sen, että vaikka sukupuolistereotypiat ovat mielestämme aihe, jota tulisi haastaa ja kumota, ei painopisteemme tässä tutkimuksessa kuitenkaan ollut niiden muuttamisessa vaan lasten sukupuolikäsitysten tutkimisessa. Halusimme saada tietoa

sukupuolesta sellaisena, kuin lapset sen kokevat, vaikka toisaalta halusimme lasten myös tulevan tietoisemmaksi sukupuolistereotypioista ja saada heitä sitä kautta kyseenalaistamaan niitä. Ratkaisimme asian tutkimuksessamme niin, että pyrimme aktivoimaan lasten sukupuoleen liittyviä ajatuksia draaman keinoin ja esittämään heille tämän jälkeen aiheesta pohdintaa herättäviä avoimia kysymyksiä. Koimme, että stereotypioista pitää uskaltaa puhua, jotta niitä voidaan purkaa (ks. esim. Siltala 2003, 125–126), eikä vapaa keskustelu toisaalta onnistu, jos pyrimme opettajina kertomaan lapsille aiheesta omia mielipiteitä. Tavoitteemme oli saada lapset vastaamaan niin kuin he ajattelevat, ei sanoilla, joita he olettavat aikuisten pitävän oikeana vastauksena (Gordon 2006, 242). Koko toiminnan ajan korostimmekin lapsille sitä, että draamakasvatuksessa asioihin ei ole olemassa oikeita tai väärä vaihtoehtoja ja yritimme kannustaa heitä ajattelemaan itse ja ilmaisemaan aiheesta omia käsityksiään.

Jotta tutkimus olisi eettinen on tutkijan perusteltava työssään tekemiään ratkaisuita niin, että myös tutkimuksen lukija pystyy seuraamaan tutkijan ajattelun kulkua ja arvioimaan hänen tekemiään päätöksiä (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233). Olemme pyrkineet tekemään tutkimustyöstämme mahdollisimman läpinäkyvää kirjoittamalla auki jokaisen tutkimusvaiheen ja olemalla avoimia myös haasteista, joita tämän tutkimuksen toteuttamiseen on liittynyt. Tutkimuksemme tulokset olemme pyrkineet selittämään niin, että ajatuksen kulku niiden takana on tutkimuksen lukijan tavoitettavissa emmekä ole myöskään pyrkineet kaunistelemaan tutkimuksemme tuloksia omien tarpeidemme mukaan (Hirsjärvi ym. 2009, 26). Tutkimusta kirjoittaessamme olemme olleet mahdollisimman rehellisiä ja pyrkineet raportoimaan kaiken, mikä on tutkimuksen kannalta relevanttia.

6.4.2 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia ja tutkijan toimintaa sen aikana (Eskola & Suoranta 1998, 210). Tärkein tekijä tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on tutkija itse ja hänen on reflektoitava työskentelyään ja käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä jatkuvasti osana työskentelyä. Tutkijan on perusteltava tavat, joilla hän prosessissaan etenee ja valittujen menetelmien on oltava tutkimuksen aihepiiriin soveltuvia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Luotettavuuden näkökulmasta

olennaista on myös, että tutkimukseen tutustuva lukija pystyy itsekkin seuraamaan tutkijan ajattelun kulkua ja arvioimaan tutkijan tekemiä päätöksiä. Tämän varmistaksemme olemme noudattaneet raportin kirjoittamisessa huolellisuutta ja pyrkineet perustelemaan kaikissa tutkimuksen vaiheissa tekemiämme ratkaisuja. Olemme myös liittäneet tutkimukseen lainauksia aineistostamme selventääksemme sitä, mihin tekemämme tulkinnot perustuvat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232–233.)

Tutkimus koostuu lähteistä ja aineistosta, josta tutkija on tehnyt oman tulkintansa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei tutkimuksen tulisi olla myös objektiivista. (Hirsjärvi, Remes & Saravaara 2009, 292.) Tämän turvaamiseksi olemme hankkineet monipuolisesti lähteitä monesta eri näkökulmasta. Tämän lisäksi tutkimuksemme objektiivisuutta parantaa myös se, että olemme tehneet aineistanalyysimme ensin yksin ja vasta tämän jälkeen vertailleet huomioitamme yhdessä. Voidaan sanoa, että olemme laskeneet aineistollemme yksimielisyysker-toimen, sillä kaikki tulokset ovat meistä molempien tekemiä huomioita ja tuloksiksi hyväksymiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 166). Yksi tutkimuksemme vahvuuksista onkin se, että sitä on ollut tekemässä kaksi tutkijaa.

Myös tutkimuksen toistettavuus on olennainen osa tutkimuksen objektiivisuutta (Hirsjärvi, Remes & Saravaara 2009, 292), mikä omalla kohdallamme on haasteellista. Draamakasvatus on toimintana ainutlaatuista. Tämän vuoksi samallakin tutkimusasetelmalla tutkimuksessa olisi mahdollista saada myös erilaisia tuloksia, jos joku toinen tutkija toteuttaisi sen. Sitä, miten lapset tai muut tutkittavat draamatoimintaan reagoivat, ei voi ennustaa. Prosessidraamasuunnitelmamme on työmme lopussa liitteissä (liite 2), ja vaikka se toteuttaminen ei tuottaisikaan samoja tuloksia toistamiseen, sen esittäminen auttaa lukijaa aineistonhankintamme tarkoituksenmukaisuuden arvioinnissa.

Toistettavuuden ohella koemme draamaan aineistonkeruumenetelmänä liittyvän myös muita haasteita. Tulostemme luotettavuuteen saattaa vaikuttaa esimerkiksi se, että draamakasvatus ei ollut lapsille tuttua tai se, miten ystävyssuhteet vaikuttavat lasten toimintaan ryhmässä. Tutkimukseemme osallistuneessa esiopetusryhmässä ei ole tietomme mukaan käytetty draamakasvatusta, joten työskentelytapa oli lapsille uusi. Tästä johtuen valitsimme mukaan yksinkertaisia draamaharjoituksia ja toistimme prosessissa samoja harjoituksia hieman eri näkökulmista, jotta lapset oppisivat tekemään niitä. Ajattelimme tämän vähentävän

kaverilta kopiointia, ja tukevan lapsen omaa ilmaisua. Erityisesti ujoissa lapsissa oli varsinkin toimintamme alussa nähtävissä, että he toistivat usein rohkeamman kaverin tai tutkijan käyttäytymistä, mikä saattaa vääristää tutkimuksemme tuloksia. Pyrimme huomioimaan tämän aineistomme analyysissä ja toisaalta toiminnan aikana kiinnitimme mallin ottamiseen huomiota esimerkiksi niin, että lapset tekivätkin usein draamaharjoituksia ilman tutkijoiden näyttämää esimerkkiä. Toisten matkiminen myös väheni prosessidraaman edetessä, kun työtapu muuttui lapsille tutummaksi. Huomasimme myös, miten helposti lapset ovat samaa mieltä ystävänsä kanssa ja joskus jopa tahallaan eri mieltä lapsen kanssa, josta eivät pidä. Rohkaisimme lapsia kuitenkin tekemään vain itselleen muistuttamalla, ettei draamakasvatuksessa ole oikeita tai vääriä vastauksia.

Vaikka draaman erilaiset työtavat eivät olleet lapsille tuttuja, he olivat kuitenkin selvästi motivoituneita osallistumaan toimintaan. Erityisesti prosessidraamalle ominainen tarinallisuus tuntui innostavan lapsia kuuntelemaan ja osallistumaan. Pienryhmät olivat kuitenkin keskenään erilaisia, ja saimme niistä toisesta tutkimukseemme enemmän aineistoa kuin toisesta. Ryhmä yksi oli toista ryhmää varautuneempi, eivätkä ryhmän lapset tuoneet omia ajatuksiaan kovin oma-aloitteisesti esille. He olisivat ehkä tarvinneet vielä enemmän lämmittelyleikkejä, mutta koska lämmittelyleikeistä aineistoa oli vaikeampi saada ja aikaa oli rajoitusti, pidimme kummallekin ryhmälle suurin piirtein samanlaiset draamaharjoitukset. Ryhmä kaksi oli toiminnasta toista ryhmää innostuneempi, ja tässä ryhmässä lapset olivat myös oma-aloitteisempia esittelemään omia oivalluksiaan ja keksimään kysymyksiä. He halusivat myös usein leikkiä samaa draamaharjoitusta useamman kerran, ja tuottivat sitäkin kautta aineistoa toista ryhmää enemmän.

Koska lapsilla ei ollut aiempaa kokemusta draamatyöskentelystä, asetimme itsemme opettajina vastuuseen työskentelymme etenemisestä. Olimme määrittäneet työskentelymme tavoitteet ja harjoitukset tarkasti, jotta ne olisivat tutkimustamme hyvin palvelevia. (Owens & Barber 1998, 19–23.) Lasten ehdotuksiin kyllä tartuttiin koko prosessin ajan, mutta teimme aina kaikki harjoitukset, jotka löytyivät sen kerran työskentelysuunnitelmasta. Lapset saivat vaikuttaa harjoituksen sisällä välillä paljonkin, mutta harjoitukset etenivät ennalta määräämässämme järjestyksessä. Ajattelimme tätä kautta saavamme lapsilta parhaiten tietoa tutkimuksemme kohteena olevasta ilmiöstä. Draamaan ja tulostemme luotettavuuteen liittyen oletamme myös, että vaikka lapset toimivat draamassa rooleissa

ja fiktiivisissä tilanteissa, voimme kuitenkin saada draaman kautta tietoa heidän ajattelustaan, koska draamassa myös osallistujan todellinen minä on aina läsnä (Stolp 2016, 149–150). Vaikka draamassa toimitaan kuvitteellisissa tilanteissa, siinä toimintaan kuitenkin aina omien ajatusten, taitojen ja käsitysten varassa (Toivanen 2014, 13), ja se, mitä tuomme draamaan, on aina taustastamme ja kokemuksistamme riippuvaista (Heikkinen 2001, 96).

Tässä tutkimuksessa tulostemme luotettavuuteen vaikuttivat myös tutkimusympäristön luomat haasteet. Toteutimme draamaharjoituksemme liikuntasalissa, jossa oli jatkuvasti läpikulkua ja muuta hälyä. Tämän takia lasten keskittyminen herpaantui useaan otteeseen, kun läpikulku rikkoi tunnelman. Häly esti meitä myös osittain kuulemasta, mitä lapset videolla sanoivat. Toiminnan aikana kuulumme lapsia, mutta videolla heidän puheestaan oli paikoin vaikeaa saada selvää. Huomasimme asian ensimmäisen työskentelykerran jälkeen ja aloimme välillä toistaa lasten sanomia asioita kovempaan ääneen, jotta ne saataisiin paremmin talteen litterointia tehdessä.

Tutkimusta ja sen tuloksia pohdittaessa on vielä ymmärrettävä, että tutkimus ei koskaan anna täydellistä objektiivista kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Kyse on aina tutkijan tekemästä tulkinnasta ja tutkimuksen tulokset ovat kontekstuaalisia, eli tiettyyn aikaan, paikkaan ja tutkijaan sidottuja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Lisäksi tutkimuksen aihepiiriä on aina myös rajattava, ja tutkimuksemme tuokin esiin vain tämän tutkimuksen puitteissa tavoitetun näkemyksen lasten sukupuolikäsityksistä. Tuloksemme eivät anna tyhjentävää kuvaa lasten sukupuolikäsityksistä, mutta auttavat toivottavasti ymmärtämään niistä enemmän.

Tutkimuksemme luotettavuuden arviointiin kuuluu lopuksi myös vielä sen kertominen, miksi aihe on tärkeä ja millaiset näkökulmat tutkijoiden taustalla vaikuttavat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Meistä oli tärkeää tuoda tämä ilmiö esiin, koska aiheesta on melko vähän tutkimusta suomeksi ja pidämme aihetta sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta merkityksellisenä. Kun lasten sukupuolikäsityksiä tehdään näkyvämmiksi, niihin sisältyviin haitallisiin stereotypioihin ja niiden syihin on mahdollista puuttua. Haluamme tutkimuksellamme kiinnittää aikuisten ja erityisesti kasvattajien huomiota siihen, millaisia asioita he odottavat lapsilta pelkästään lapsen oletetun sukupuolen perusteella. Emme usko sukupuolikysymyksissä neutraaliuteen, vaan sensitiivisyyteen. Sukupuolia on, mutta kirjo niiden

sisällä on laaja. Lapsia ei tulisi kohdella eri tavoin oletetun sukupuolensa perusteella. Yhteiskunnassamme ei vielä vallitse tasa-arvo sukupuolten välillä, ja muutosten teko asian eteen olisi mielestämme tärkeintä aloittaa lapsista. Nämä ovat ajatukset ovat olleet tutkimuksemme liikkeelle paneva voima.

7 LÄHTEET

- Ahonen, K. 1994. Draamaopetus ja yhteistoiminnallinen oppiminen – ja aukaisen mielen tietokirjan. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantt-Knapp (toim.) Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 86–93.
- Alasaari, N. & Katainen, R. 2016. Selvitys sukupuolten tasa-arvon edistämisestä varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2016:36. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3820-5>>. (Luettu 12.5.2019.)
- Asikainen, S. 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Väitöskirja, Joensuu, kasvatustieteiden tiedekunta. <<http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-374-7>>. (Luettu 19.6.2019.)
- Assulin, A. 2019. Railey, 6, ja Aurora, 4, ovat sukupuolineutraalin päiväkodin kasvatteja – “Moni luulee, että haluamme tehdä lapsista homoseksuaaleja”. Uutinen 21.2.2019. <<https://yle.fi/uutiset/3-10657061>>. (Luettu 18.7.2019.)
- Bian, L., Leslie, S-J. & Cimpian, A. 2017. Gender Stereotypes About Intellectual Ability Emerge Early And Influence Children’s Interests. Science. Vol. 355 (6323), 389–391.
- Bowell, P. & Heap, B. 2005. Prosessidraama – Polkuja opettamiseen ja oppimiseen. Helsinki: Draamatyö.
- Brown, C. & Stone, E. 2018. Environmental and Social Contributions to Children’s Gender-Typed Toy Play: The Role of Family, Peers and Media. Teoksessa E. Weisgram & L. Dinella (toim.) Gender Typing of Children’s Toys. How Early Play Experiences Impact Development. Washington, DC: American Psychological Association, 121–140.
- Brown, V. 2017. Drama As a Valuable Learning Medium in Early Childhood. Arts Education Policy Review. Vol. 118 (3), 164–171.

- Browne, N. 2004. *Gender Equity in the Early Years*. Maidenhead: Open University Press.
- Bussey, K. & Bandura, A. 1999. Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review* Vol. 106 (4), 676–71
- Butler, J. 2006. *Hankala sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus.
- Butler, J. 2004. *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Cherney, I. 2018. Characteristics of Masculine and Feminine Toys and Gender-Differentiated Play. Teoksessa E. Weisgram & L. Dinella (toim.) *Gender Typing of Children's Toys. How Early Play Experiences Impact Development*. Washington, DC: American Psychological Association, 73–93.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. & Greenwald, A. 2011. Math-Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*. Vol. 82 (3), 766–769.
- Eagly, A. & Wood, W. 2012. Social Role Theory. Teoksessa P. Van Lange, A. Kruglanski & T. Higgins (toim.) *Handbook of Theories of Social Psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications, 458–476.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Giles, J. & Heyman, G. 2005. Young Children's Beliefs About the Relationship Between Gender and Aggressive Behavior. *Child Development*. Vol. 76 (1), 107–121.
- Goble, P., Martin, C. L., Hanish, L. & Fabes, R. 2012. Children's Gender-Typed Activity Choices Across Preschool Social Contexts. *Sex Roles* Vol. 67 (7–8), 435–451.
- Golombok, S. & Fivush, R. 1995. *Gender Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordon, T. 2006. Naistutkimus ja eettisyyden teorian ja käytännöt. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 241–260.
- Griffiths, V. 1990. Using Drama to Get at Gender. Teoksessa L. Stanley (toim.) *Feminist Praxis: Research, Theory, and Epistemology in Feminist Sociology*. London: Routledge, 221–235.
- Haataja, A. Lahelma, E. & Saarnivaara, M. 1989. *Se pieni ero: kirja tasa-arvo-kasvatuksesta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Halim, M. L. & Ruble, D. 2010. Gender Identity and Stereotyping in Early and Middle Childhood. Teoksessa J. Chrisler & R. McCreary (toim.) Handbook of Gender Research in Psychology. Volume 1: Gender Research in General and Experimental Psychology. Springer: New York, 495–525.
- Hallamaa, J., Lötjönen, S., Launis, V. & Sorvali, I. 2006. Humanistisen ja yhteiskunnallisen tutkimuksen normit. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 397–403.
- Hatton, C. 2013. Educating Rita and Her Sisters: Using Drama to Reimagine Femininities in Schools. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, Vol. 18 (2), 155–167.
- Heikinmatti, A. 2019. He ovat Suomen ensimmäiset sukupuolisensitiivisyyden kouluttajat, ja tätä he tekevät: "Ei pyritä häivyttämään sukupuolia". Uutinen 30.5.2019. <<https://yle.fi/uutiset/3-10799858>> (Luettu 18.7.2019.)
- Heikkinen, H. 2017. Ajattele toimien. Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä. Helsinki: T:mi Raija Airaksinen / Draamatyö.
- Heikkinen, H. 2013. Oppimista draaman keinoin. Tutkimuskohteena prosessidraama. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 177–190.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisyyys. Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura
- Heikkinen, H. 2003. Liminaaliset leikkikentät – draamakasvatuksen eettisyyden pohdintaa. Teoksessa A.-L. Østern, P. Teerijoki & H. Heikkinen (toim.) Tutkiva draamaopettaja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 43–51.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueena – Draamakasvatuksen vakava leikillisyyys. Väitöskirja, Jyväskylä yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 201.
- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus, 75–105.

- Heinonen, S-L. 2000. Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Väitöskirja, Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos. <<http://urn.fi/urn:isbn:951-44-4858-8>>. (Luettu 4.6.2019.)
- Heyman, G. & Legare, C. 2004. Children's Beliefs About Gender Differences in the Academic and Social Domains. *Sex Roles*. Vol. 50 (3/4), 227–239.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 31–49.
- Honkanen, K. 2013. Sukupuolittuneet skeemat ja sukupuoli skeemana - sukupuolen kognitiivisen rakentumisen tarkastelua. *Kognitiivinen psykoterapia* Vol. 10 (2), 60–69. Verkkolehti. <https://kognitiivinenpsykoterapia.fi/sites/kognitiivinenpsykoterapia.fi/files/inline-files/Sukupuolittuneet_skeemat_ja_sukupuoli_skeemana_kattis_honkanen.pdf>. (Luettu 10.6.2019.)
- Hulkko, J. 2017. Sukupuoliroolit ja sukupuolistereotypiat viidesluokkalaisten kirjoitelmissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajan koulutus, Oulun yliopisto. <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201703141352>>. (Luettu 12.6.2019.)
- Huusko, H. 2015. Lasten sukupuolittunut toiminta ja keskinäinen valta päiväkodissa – etnografinen lähestymistapa. Varhaiskasvatuksen pro gradu -tutkielma, Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto. <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201512123994>>. (Luettu 6.6.2019.)
- Jankama, H. 2004. Pojat saa mutta tyttöjen kuuluu. Opettajien kirjoituksia sukupuolen merkityksestä koulussa. Pro gradu -tutkielma, kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto. <<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/10646/G0000734.pdf>>. (Luettu 12.6.2019.)
- John, N., Stoebe, K., Ritter, S., Edmeades, J. & Balvin, N. 2017: Gender Socialization During Adolescence in Low- and Middle-Income Countries: Conceptualization, Influences and Outcomes: Innocenti Discussion Paper 2017-01. Firenze: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Julkunen, R. 2010. Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit. Tampere: Vastapaino.

- Juvonen, T. 2016. Irtiottoja sukupuolen luonnollisuudesta. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) Sukupuolikysymys. Helsinki: Gaudeamus, 33–53.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. 2015. Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus. <[173318 tasa arvotyö on taitolaji.pdf](#)>. (Luettu 13.4.2019.)
- Karlsson, L. 2016. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106, 121–142. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/imaget/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf>. (Luettu 12.5.2019.)
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.
- Karlsson, L. 2008. Lasten osallisuus – lapsinäkökulmainen toiminta, päätöksenteko ja tutkimus. Teoksessa: Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 70–76. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-2599-1>>. (Luettu 17.6.2019.)
- Kite, M., Deaux, K. & Haines, E. 2008. Gender Stereotypes. Teoksessa F. Denmark & M. Paludi (toim.) Psychology of Women: A Handbook of Issues and Theories. Westport: Praeger.
- Koivunen, A. 1996. Sorto. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.) Avainsanat, 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 35–76.
- Korhonen, I. 2016. "Yksilö yksilönä". Opettajaopiskelijoiden käsityksiä sukupuolesta ja sen moninaisuudesta. Pro gradu -tutkielma, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaiton, Helsingin yliopisto. <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201612133217>>. (Luettu 12.6.2019.)
- Korhonen, J. 2014. Sukupuolisensitiivinen draamakasvatus päiväkodissa. Opin näytetyö, Sosiaalialan koulutusohjelma, Sosionomi, Diakonia-ammattikorkeakoulu. <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201402232572>>. (Luettu 10.6.2019.)

- Korhonen, P. 2001. Opettaja ja taiteilija – Allan Owens ja prosessidraama. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) *Katarsis – Draama, teatteri ja kasvat*. Jyväskylä: Atena, 107–129.
- Korhonen, T. 2019. Lapsi voi saada kotoa ja koulusta ristiriitaisia viestejä tasavasta – yhdenvertaisuus näkyy opetuksessa pieninä arjen tekoina. *Uutinen* 20.3.2019. <<https://yle.fi/uutiset/3-10694547>> (Luettu 18.7.2019.)
- Koskinen, AL. 2019. Tosimies vaihtui alakoulun kyltissä tosihenkilöksi – saako koulussa puhua tytöistä ja pojista? *Uutinen* 18.2.2019. <<https://yle.fi/uutiset/3-10651120>>. (Luettu 18.7.2019.)
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 124–140.
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, RW., Moreau C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A. et al. 2016. Understanding Factors that Shape Gender Attitudes in Early Adolescence Globally: A Mixed-Methods Systematic Review. *PLoS ONE* 11(6): e0157805. <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>>. (Luettu 13.3.2019.)
- Lambert, K., Wright, P., Currie, J. & Pascoe, R. 2017. More Than “Sluts” or “Prissy Girls”: Gender and Becoming in Senior Secondary Drama Classrooms. *International Journal of Education & the Arts*. Vol. 18 (18).
- Lempiäinen, K., Leppänen, T. & Paasonen, S. 2012. Erojen jakamat ja yhdistämät. Teoksessa K. Lempiäinen, T. Leppänen & S. Paasonen. *Erot ja etiikka feministisessä tutkimuksessa*. Turku: UTU, 7–20.
- Lenakakis, A., Kousi, D., & Panges, I. 2019. “Do Women Know How to Drive?” A Research on How Theatre Pedagogy Contributes to Dealing with Gender Stereotypes. *Preschool and Primary Education*, Vol. 7(1), 53–80. Saatavissa: <<http://dx.doi.org/10.12681/ppej.19347>>. (Luettu 9.6.2019.)
- Liben, L., Bigler, R., Ruble, D., Marlin C. & Powlisha, K. 2002. The Developmental Course of Gender Differentiation: Conceptualizing, Measuring, and Evaluating Constructs and Pathways. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Vol. 67 (2).
- Liljeström, M. 2004. Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen*. Tampere: Vastapaino, 9–21.

- Liljeström, M. 1996. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.) Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 111–138.
- Lintunen, J. 1995. Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 111–122.
- Liukko, S. 1994. Draama, elämyksellinen oppiminen ja opetuksen eheyttäminen – ehyt kuvitelma sirpaleisesta todellisuudesta. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tanttu-Knapp (toim.) Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 61–82.
- Manninen, S. 2010. ”Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista”: maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Väitöskirja, kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto. <<http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-951-42-6359-0>>. (Luettu 17.6.2019.)
- Martin, C. L. & Ruble, D. 2004. Children’s Search for Gender Cues. Cognitive perspectives on Gender Development. Current directions in Psychological Science. Vol. 13 (2), 67–70.
- Martin C. L., Ruble D. & Szkrybalo, J. 2002. Cognitive Theories of Early Gender Development. Psychological Bulletin. Vol 128 (6), 903–933.
- Martinez-Abarca, T & Nurmi, R. 2015. Loikaten leikkiin – rohkeasti rooliin! Helsinki: Lasten keskus ja kirjapaja.
- Murnen, S. 2018. Fashion or Action? Gender-Stereotyped Toys and Social Behavior. Teoksessa E. Weisgram & L. Dinella (toim.) Gender Typing of Children’s Toys. How Early Play Experiences Impact Development. Washington, DC: American Psychological Association, 189–211.
- Niemelä, K. 2018. ”Saako enää sanoa tytöksi tai pojaksi?” – Sukupuoli opettajan pedagogisessa ajattelussa. Pro gradu -tutkielma, kasvatustieteen tiedekunta, luokanopettajakoulutus, Tampereen yliopisto. <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201810082644>>. (Luettu 12.6.2019.)
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanne & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 25–42.

- Nikanto, I. 2018. Tyttö tuollainen – kertomuksia tyttöydestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto. <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201805251784>>. (Luettu 13.6.2019.)
- Nurminen, J. 2019. Islannissa ei ole enää pakko olla kenenkään -poika tai -tytär – lainmuutos luo sukupuolineutraalin nimivaihtoehdon. Uutinen 1.7.2019. <<https://yle.fi/uutiset/3-10857350>>. (Luettu 18.7.2019.)
- Olliff, S. 2001. Differentiating for Gender in the Drama Classroom. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, Vol. 6 (2), 223–229.
- Owens, A. & Barber, K. 2010. Draamakompassi: prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi. Helsinki: Draamatyö.
- Owens, A. & Barber, K. 2002. Draamasuunnistus: prosessidraaman arviointi ja reflektointi. Helsinki: Draamatyö.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.
- Paechter, C. 2007. Being Boys; Being Girls: Learning Masculinities and Femininities. Maidenhead: Open University Press.
- Parmley, M. & Cunningham, J. 2008. Children’s Gender–Emotion Stereotypes in the Relationship of Anger to Sadness and Fear. Sex Roles. Vol. 58 (5–6), 358–370.
- Pulli, T. 2010. Totta ja unta. Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. Väitöskirja, kasvatustieteiden tiedekunta, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 385. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3840-6>>. (Luettu 17.5.2019.)
- Prentice, D. & Carranza, E. 2002. What Women and Men Should Be, Shouldn’t Be, Are Allowed to Be, and Don’t Have to Be: The Contents of Prescriptive Gender Stereotypes. Psychology of Women Quarterly Vol. 26 (4), 269–281.
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Gaudeamus. 2005. 39–61.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede: sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Ressler, P. 2005. Challenging Normative Sexual and Gender Identity Beliefs through Romeo and Juliet. The English Journal. Vol. 95 (1), 52–57.

- Ridgeway, C. & Correll, S. 2004. Unpacking the Gender System. A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations. *Gender & Society* Vol. 18 (4), 510–531.
- del Rio, M. & Strasser, K. 2013. Preschool Children's Beliefs about Gender Differences in Academic Skills. *Sex Roles*. Vol. 68 (3–4), 231–238.
- Rossi, L.-M. 2010. Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa T. Saaremaa, L.-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 21–38.
- Routarinne, S. 2004. *Improvisoi!* Helsinki: Tammi.
- Ryle, R. 2011. *Questioning Gender. A Sociological Exploration*. Thousand Oaks: Sage Publications / Pine Forge Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Luettu 17.6.2019.)
- Salmenkangas, A. 2015. Sosiaalisen sukupuolen rakentuminen kuudesluokkalaisten kertomana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201506301981>>. (Luettu 13.6.2019)
- Siltala, S. 2003. *Narrin maailmasta*. Teoksessa A.-L., Østern, P. Teerijoki. & H. Heikkinen (toim.) *Tutkiva draamaopettaja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 99–134.
- Skočajić, M., Radosavljević, J., Okičić, M., Janković, I. & Žeželj, I. 2019. Boys Just Don't! Gender Stereotyping and Sanctioning of Counter-Stereotypical Behavior in Preschoolers. *Sex Roles* (2019). <<https://doi.org/10.1007/s11199-019-01051-x>>. (Luettu 12.6.2019.)
- Stolp, M. 2016. 6-vuotiaat perunapää: kahdentuminen lapsuuden ominaispiirteenä ja vaikuttamiskeinona. Teoksessa K P., Kallio & A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106, 143–160. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf>. (Luettu 18.6.2019.)

- Stolp, M. 2011. Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Humanistinen tiedekunta, Jyväskylä studies in humanities 170. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4582-4>>. (Luettu 8.6.2019.)
- Teerijoki, P. 2003. Suhteita – transformatiivinen oppiminen draamakasvatuksessa. Teoksessa A.-L. Østern, P. Teerijoki & H. Heikkinen (toim.) Tutkiva draamaopettaja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 135–153.
- Teräs, T. 2010. Tasa-arvoinen varhaiskasvatus? Tapaustutkimus sukupuolesta ja tasa-arvosta päiväkodin arjessa. Pro gradu -tutkielma, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto. <<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201012213143>>. (Luettu 12.6.2019.)
- Teräs, L. 2005. Millainen on tyttö tai poika – sukupuolistereotyyppien vaikutus minäkäsitykseen ja tasa-arvoon. Teoksessa E. Leinonen (toim.) Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen. Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, 57–67. <<http://www.kajaaninyliopistokeskus.oulu.fi/proj/womenit/opetuksenjaohjauksentasa-arvoisetkaytannot.pdf>>. (Luettu 10.3.2019.)
- Terävä, H. 2018a. Ahtaat sukupuoliroolit kaventavat yhä monien poikien elämää – Poikien Puhelin haluaa moninaistaa miehen mallia: "Itsekin välillä hämmästyn, miten paljon erilaisuus vielä häiritsee osaa pojista". Uutinen 2.10.2018. <<https://yle.fi/uutiset/3-10425560>>. (luettu 11.10.2018.)
- Terävä, H. 2018b. "Poikien pitäisi pystyä ottamaan haltuun tyttömäisinä pidettyjä ominaisuuksia, koska niitä tarvitaan elämässä" – Poikatutkimus pyrkii purkamaan sukupuolistuneita käytäntöjä, joita on kaikkialla". Uutinen 19.9.2018. <<https://yle.fi/uutiset/3-10391891>>. (luettu 11.10.2018.)
- Terävä, H. 2018c. "Poikien nokittelukulttuurissa on vaikea olla oma itsensä" – Käytännön vinkkejä kasvattajille siitä, miten "poikakoodi" puretaan. Uutinen 24.3.2018. <<https://yle.fi/uutiset/3-10128945>>. (luettu 11.10.2018.)
- Tobin, D., Menon, M., Menon, M., Spatta, B., Hodges, E. & Perry, D. 2010. The Intrapsychics of Gender: A Model of Self-Socialization. Psychological Review Vol. 117 (2) 601–622.
- Toivanen, T. 2014. Kasvuun! Draamakasvatusta 1–8-vuotiaille. Helsinki: Sanoma Pro.

- Toivanen, T. 2015. Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa. Helsinki: Sanoma Pro.
- Tripodi, V. 2014. Sukupuolen filosofia. Suomentanut T. Kilpeläinen. Tampere: Niin & näin: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi: Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf>. (Luettu 27.6.2019.)
- Valojää, A. 2018. Moninaiset lapsemme. Raportti translasten ja intersukupuolisten lasten hyvinvoinnista, hoidosta ja juridisesta asemasta. Helsinki: Seta. <https://www.dropbox.com/sh/cop-nqdn4ckhlbj3/AAC4tY4hyQ2AZng57nCnrgFa?dl=0&preview=Moninaiset_lapsemme_2018_korjattusivunumerot.pdf>. (Luettu 6.6.2019)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Helsinki: Opetushallitus.
- Vance, N. 2011. Language, Gender & Reality. Teoksessa The Editors of Salem Press (toim.) Sociology reference guide. Gender roles & equality. Pasadena: Salem Press, 24–32.
- Viirret, TL. 2018. Prosessidraama: eläytymistä rooleihin ja tapahtumiin. Teoksessa TL. Viirret & R. Airaksinen (toim.) Suomalaisia prosessidraamoja. Helsinki: Draamatyö, 10–19.
- Viirret, TL. & Airaksinen, R. 2018. Tiiviisti prosessidraamasta. Teoksessa TL. Viirret & R. Airaksinen (toim.) Suomalaisia prosessidraamoja. Helsinki: Draamatyö, 9.
- Viirret, TL. 2013. Kun opettaja saa draamaroolin. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 116–149.
- Vilkka, H. 2010. Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vähänikkilä, R. 1995. Draama on viestintää. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 123–138.

- Walamies, M. 2007. Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä. Valokielassa päiväkodin draamaprosessi. Turku: Åbo Akademis förlag. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-371-8>>. (Luettu 2.6.2019.)
- Weisgram, E. 2016. The Cognitive Construction of Gender Stereotypes: Evidence for the Dual Pathways Model of Gender Differentiation. *Sex Roles*. Vol. 75 (7–8), 301–313.
- Wharton, A. 2011. *The Sociology of Gender. An Introduction to Theory and Research*. 2. painos. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Wienclaw, R. 2011. Gender Differences: Biology & Culture. Teoksessa The Editors of Salem Press (toim.) *Sociology reference guide. Gender roles & equality*. Pasadena: Salem Press, 15–23.
- Wright, P. 2006. Drama Education and Development of Self: Myth or Reality? *Social Psychology of Education*. Vol. 9 (1), 43–65.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2012a. Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–29.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2012b. Leikillä ja toiminnalla ei ole sukupuolta. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–90.
- Yu, C., Zuo, X., Blum, R., Tolman, D., Kågesten, A., Mmari, K., De Meyer, S., Michielsen, K., Basu, S., Acharaya, R., Lian, Q & Lou, C. 2017. Marching to a Different Drummer: a Cross-cultural Comparison of Young Adolescents Who Challenge Gender Norms. *Journal of Adolescent Health*. Vol. 61 (4), 48–54.
- Zemore, S., Fiske, S. & Kim, H-Y. 2000. Gender Stereotypes and the Dynamics of Social Interaction. Teoksessa T. Eckes & H. Trautner (toim.) *Social Psychology of Gender Development*. New York: Psychology Press, 207–242.
- Äijö, E. 2019. "Elämä helpottuisi, jos sukupuolimerkinnän saisi vaihdettua" – 13-vuotiaan Nuutti Auvisen on pakko selittää sukupuoltaan täysi-ikäiseksi asti. *Uutinen* 28.6.2019. <<https://yle.fi/uutiset/3-10850425>>. (Luettu 18.7.2019.)
- Østern, A.-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet – suomalainen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 4–26.

Hei lasten huoltajat!

Olemme maisteriopiskelijoita Tampereen Yliopistolta varhaiskasvatuksen puolelta ja teemme pro gradu -tutkielmaamme lasten käsityksistä sukupuolesta. Keräämme tutkimuksen aineiston draamakasvatuksen avulla, jota olemme kumpikin opiskelleet sivuaineena. Lapset näkevät toiminnan leikkinä, johon me osallistumme myös. Toiminta koostuu neljästä eri kerrasta (22.3, 25.3, 29.3 & 5.4) ja tarkoitus on, että jokainen halukas pääsee mukaan toimintaan. Osallistuminen on aina vapaaehtoista ja lapsilta kysytään jokaisella kerralla halukkuutta osallistua. Toiminta on periaatteiltaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaista.

Jokainen draamakerta videoidaan, jotta pääsemme analysoimaan toimintaa jälkeenpäin. Muut kuin me ja ohjaava opettaja eivät näe videoita, eikä niitä käytetä muissa tutkimuksissa. Videot tuhotaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksemme arvioitu valmistumisaika on elokuu 2019. Valmistumisensa jälkeen tutkimus julkaistaan Tampereen yliopiston avoimessa julkaisuarkistossa internetissä.

Toinen tutkijoista (Sanni) tekee pro gradu -tutkielmamme ohella lopputyötään draamakasvatuksen aineopinnoista. Siihen liittyen hän toteuttaa neljälle lapsista haastattelun ennen draamatoiminnan aloittamista ja koko prosessin jälkeen. Lopputyössään Sanni tutkii, muuttuuko lasten käsitys sukupuolirooleista draamaprosessin aikana aiheen yhteisen käsittelyn myötä. Lasten haastattelut nauhoitetaan. Kerättyä aineistoa käytetään vain tämän tutkimuksen yhteydessä ja aineisto tuhotaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Lasten anonymiteetti turvataan myös tätä tutkimusta varten kerätyn aineiston käytössä ja käsittelyssä, ja lapsilta kysytään heidän omaa halukkuuttaan osallistua.

Pyydämme palauttamaan tiedon lapsenne osallistumisesta edellä mainittuihin tutkimuksiin esiopetusryhmäanne 20.3.2019 mennessä. Kiitos jo etukäteen!

Lapseni _____

- ☐ Saa osallistua tutkimukseen (draamakerrat ja haastattelu)
☐ Ei saa osallistua tutkimukseen (draamakerrat ja haastattelu)

Jos teillä on kysymyksiä tutkimukseen liittyen meihin kumpaankin voi olla yhteydessä:

Anu Nukarinen

anu.nukarinen@tuni.fi

Sanni Pakanen

sanni.pakanen@tuni.fi

Prosessidraamasuunnitelma

1. Kerta

VAIHE	TARKOITUS	TYÖTAPA	PAINOPISTE
DRAAMASOPIMUS			
Draamasopimus	Sitouttaa ryhmä työskentelyyn	Keskustelu ja sopimuksen allekirjoittaminen	Korostetaan osallistumisen vapaaehtoisuutta ja omana itsenä olemista, mitään ei tarvitse osata etukäteen. Muistetaan kunnioittaa toisen tekemistä.
LÄMMITELY			
Nimikierros ja mistä pidät	Tutustua ryhmään ja saada tunnelma rentoutuneeksi. Päästä ilmaisemaan itseään pienellä kynnyksellä.	Nimi ja liike, joka esittää sitä mistä pidät.	Tunnelman luominen ja oman kehon ilmaisuun tutustuminen.
Hiiret karkaa -leikki	Tutustua Myrsky hahmoon leikin avulla, joka antaa lapsille mahdollisuuden liikkua.	Hiirien kerääminen mahdollisimman nopeasti takaisin häkkiin	Lapsien rentouttaminen ja energian purkaminen, jotta voidaan keskittyä aiheen käsittelyyn
AIHEEN KÄSITTELY			
Koukuttava aloitus	Saada osallistujat kiinnostumaan tarinasta → kenelle muuttolaatikko kuuluu?	Artefakti: löydetään muuttolaatikko.	Tarinasta kiinnostuminen
Hahmojen luominen	Prosessidraamassa seikkailuvien hahmojen luominen.	Lapset piirtävät pienryhmissä Maurin ja Martan.	Saada lapset keskustelemaan sukupuolesta ja hahmojen ulkonäöstä.
TOIMINNAN PÄÄTTÄMINEN			
Loppurefleksio	Keskustelua käsitellyistä aiheista.	Opettaja ohjaa keskustelua ja kyselee lapsilta.	Yhteenveto, ajatusten ja kaminen
Lopetusruno	Lopetus, josta jää kaikille hyvä mieli.	Toiminnallinen runo	Selkeä lopetus, josta lapset aina tietävät toiminnan loppuneen.

2. Kerta

VAIHE	TARKOITUS	TYÖTAPA	PAINOPISTE
DRAAMASOPIMUS			
Draamasopimuksen ker- taaminen	Sitouttaa ryhmä työ- kentelyyn.	Keskustelu	Yhteisestä sopimuksesta muistuttaminen, jotta työskentely sujuisi.
LÄMMITELY			
Lelulaatikon sisältö	Saada tunnelma rentou- tuneeksi ja päästä ilmai- semaan itseään pienellä kynnyksellä.	Liikkuminen hahmon le- lun mukaisesti	Tunnelman luominen ja oman kehon ilmaisuun tutustuminen. Tuleeko eroja siinä, millaisia le- luja lapset ajattelevat Maurin, Martan tai Myrskyn leikkivän?
AIHEEN KÄSITTELY			
Tarinan eteneminen	Hahmojen esittely ja ta- rinaan syventyminen	Nukketeatterin esittä- minen	Tarinasta kiinnostumi- nen
Joo-harjoitus	Saada lapset heittäyty- mään draamanmaailmaan	Improvisoitu liikkeellinen harjoitus, jossa kaikki te- kevät saman aikaisesti: mitä leikkejä Martta, Mauri tai Myrsky ehdot- taa?	Draaman työtapoihin tutus- tuminen. Ehdottaako Mauri ja Martta erilaisia leikkejä? Entä millaisena Myrsky näh- dään?
Nukketeatteri	Tarinan syventäminen ja riitatilanteen esittäminen	Aikuiset esittävät nukkete- atterin.	Riitatilanteen esittäminen ja ajatusten herääminen.
Ajatusäänet	Empatian herääminen, draaman työtapoihin tu- tustuminen.	Lapset kertovat hahmon ajatuksia menemällä hah- mon taakse.	Mitä ajatuksia lapsille herää siitä, että joku jää ulkopuo- lelle sukupuolensa takia?
TOIMINNAN PÄÄTTÄ- MINEN			
Loppurefleksio	Keskustelu käsitellyistä aiheista	Opettaja ohjaa keskus- telua ja kyselee lapsilta.	Yhteenveto, ajatusten ja- kaminen.
Lopetusruno	Lopetus, josta jää kaikille hyvä mieli.	Toiminnallinen runo	Selkeä lopetus, josta lapset aina tietävät toiminnan lop- puneen.

3 Kerta

VAIHE	TARKOITUS	TYÖTAPA	PAINOPISTE
DRAAMASOPIMUS			
Draamasopimuksen ker- taaminen	Sitouttaa ryhmä työ- kentelyyn	Keskustelu	Yhteisestä sopimuksesta muistuttaminen, jotta työskentely sujuisi.
LÄMMITELY			
Tartutetaan tunne -hippa	Lämmittelyleikki, joka va- pauttaa lasten kehollista il- maisua.	Hippaleikki, jossa harjoi- tellaan ilon ja surun näyt- tämistä.	Lapsien rentouttaminen ja energian purkaminen, jotta voidaan keskittyä aiheen käsittelyyn. Kai- killa oma tapa näyttää surua ja iloa.
AIHEEN KÄSITTELY			
Nukketeatteri	Esitellä tilanne, joka johdattaa seuraavaan harjoitukseen.	Aikuiset esittävät kohtauk- sen nukketeatterin avulla, jossa loppu jää avoimeksi.	Reagointitapojen miettimi- seen johdattaminen
Millä tavalla hahmo rea- goi?	Hahmojen esittely ja ta- rinaan syventyminen.	Improvisaatio, kaikki te- kevät saman aikaisesti.	Saadaan tietää miten eri tavalla lapset ajattelevat, että Mauri ja Martta rea- goi eri tilanteisiin.
Tarinan jatkaminen näytte- lemällä	Lapset miettivät miten eri tavoilla tilanteisiin reagoi- daan ja miten eri tavoilla hahmot voivat reagoida	Lapset ideoivat, miten nukketeatterissa esitetty tilanne voisi jatkua → lap- set tai aikuiset esittävät ti- lanteen	Erojen tekeminen hahmo- jen välillä. Kuka on hah- moista rohkein, avuliain tai pelokkain?
Mauri, Martta vai kum- matkin?	Martan ja Maurin vah- vuuksien ja taitojen mietti- minen.	Lapset juoksevat salissa joko Martan, Maurin tai kummankin hahmon luo. lapsia pyydetään peruste- lemaan valintojaan.	Syntykö eroja sukupuolten välillä? Näkevätkö lapset Maurin ja Martan sukupu- olistereotyyppisinä?
TOIMINNAN PÄÄTTÄ- MINEN			
Loppurefleksio ja ren- toutus	Toiminnan täyteinen kerta lopetetaan ren- toutumiseen.	Aikuiset ohjaavat ren- toutuksen, jossa sa- malla kerätään lapsilta palautetta.	Lasten fiilisten kysymi- nen. Tuntuuko toiminta liian vaikealta ja pitä- vätkö lapset toimin- nasta?
Lopetusruno	Lopetus, josta kaikille jää hyvä mieli.	Toiminnallinen runo	Selkeä lopetus, josta lapset aina tietävät toiminnan lop- puneen.

4 Kerta

VAIHE	TARKOITUS	TYÖTAPA	PAINOPISTE
DRAAMASOPIMUS			
Draamasopimuksen ker- taaminen	Sitouttaa ryhmä työskentelyyn.	Keskustelu	Yhteisestä sopimuksesta muistuttaminen, jotta työskentely sujuisi.
LÄMMITELY			
Liikkuvat patsaat	Lapset tunnistavat omia vahvuuksiaan ja ymmärtävät, että kaikilla on omat vahvuudet.	Lapset näyttävät patsaiden avulla missä he ovat hyviä muille, jotka kaikki osallistujat toistavat.	Lapset ovat monissa asioissa hyviä → missä asioissa Mauri ja Martta voisivat olla hyviä?
AIHEEN KÄSITTELY			
Nukketeatteri	Kiusaamistilanteen esittäminen ja miesroolin rikkominen.	Aikuiset esittävät nukketeatteritilanteen, jota reflektoidaan lasten kanssa → päätetään yhdessä jokin ratkaisu, jolla tilanteesta selvitään.	Halutaan saada lapset kyseenalaistamaan stereotypia, jossa poika ei saa olla tyttömainen → empatia Mauria kohtaan.
Tarinan jatkaminen tulevaisuuteen	Päätää prosessidraama tulevaisuutta miettien.	Patsaiden tekeminen. Jokainen saa kertoa vuorolleen ketä hahmoa esittää ja mitä tekee.	Onko hahmot viiden vuoden päästä stereotyyppisiä? Millaisena lapset näkevät Maurin, Martan tai Myrskyn tulevaisuuden?
TOIMINNAN PÄÄTTÄMINEN			
Prosessidraaman lopetus ja loppuruno	Lopetus, josta jää kaikille hyvä mieli.	Kiitetään lapsia prosessista ja hahmot hyvästeltään. Lopussa tuttu toiminnallinen runo	Selkeä lopetus, josta lapset tietävät prosessidraaman nyt loppuneen.